



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Vurdering for læring og dybdelæring etter
fagfornyelsen

Assessment for learning and deep
learning

Alexander Hvidsten Lillebø

Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Veiledere: Ann-Kristin Nilsen og Anne Henriksen

28.05.2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1

Forord

Jeg vil først og fremst takke alle kroppsøvingslærerne som stilte opp som informanter til masteroppgaven min. Jeg er evig takknemlig for dere tok dere tid til å hjelpe meg.

Videre vil jeg uttrykke stor takknemlighet til veilederne mine, Ann-Kristin Nilsen og Anne Henriksen, for å ha bidratt til å gjøre masteroppgaven til en realitet. Dere har ikke bare gitt meg mange gode råd når det gjelder oppgavens innhold og struktur, men også mange lærerike samtaler og diskusjoner om kroppsøvingsfaget. De gode forelesningene til Ann-Kristin gjennom studieløpet mitt har vekket en interesse for vurdering i kroppsøvingsfaget jeg ikke trodde jeg hadde. Til slutt vil jeg rette en takk til familie og venner, som har bidratt til å gjøre prosessen lettere.

Bergen, 27. mai, 2021

Alexander Hvidsten Lillebø

Sammendrag

Hensikten med studien er å fremme seks kroppsøvingslærere på videregående skole sine refleksjoner om hvordan de jobber med temaene dybdeløring og vurdering etter innføringen av Fagfornyelsen (heretter LK20).

Studiens innledning bygger på en aktualisering av begrepene dybdeløring og vurdering for læring i lys av tidligere forskning på vurdering, endringsvilje hos lærere og lærerutdannere, og deler av LK20s oppbygning – både generelt og spesifikt for kroppsøvingsfaget.

Teorigrunnlaget består av Black & Wiliams hovedprinsipper for formativ vurdering og vurdering for læring (heretter Vfl) og problematisering av hvordan dybdeløringbegrepet, slik det er formulert i offentlige dokumenter, ikke er kompatibelt med kroppsøvingsfaget. Hverken Vfl eller dybdeløringbegrepet er læringsteorier i seg selv, og ses i lys av sosiokulturell læringsteori – med særlig fokus på Vygotskys proksimale utviklingssone.

Studien metodiske tilnærming er forankret i hermeneutisk vitenskapsteori. Problemstillingen besvares ved bruk av kvalitativ forskningsmetode i form av semistrukturerte intervju av seks kroppsøvingslærere på videregående skole. Transkripsjonene og analysene av disse danner grunnlag for resultatene, som drøftes mot tidligere forskning og teori.

Hovedfunnene i studien er at både dybdeløringbegrepet og vurderingsbegrepet med vekt på Vfl er vanskelig å forstå for lærerne i kroppsøvingsfaget, noe som delvis kan forklares med lite konsekvent, og varierende bruk av definisjonene på begrepene i offentlige dokumenter og læreplanen. En annen faktor som kan ha påvirket funnene er lærernes endringsvilje. Unge, uerfarne lærere har trolig lettere for å endre praksis enn eldre, mer erfarne lærere.

Abstract

The aim of this study is to present six High School P.E teachers' views and reflections on the new Norwegian curriculum, Fagfornyelsen, and how it affects deep learning and assessment.

The introduction aims to discuss the two terms deep learning and assessment in relationship to previous research on assessment, teachers and teacher educators, as well as important parts of Fagfornyelsen – both generally and specifically for physical education.

The theoretical framework consists of Black & Wiliam's main principles for assessment for learning, and the problematization of how deep learning, the way it's expressed in public documents, is incompatible with physical education. Neither assessment for learning nor deep learning are learning theories, which is why their interpreted in relationship to sociocultural learning theory – with an emphasis on Vygotsky's zone of proximal development.

The study's methodological approach is hermeneutical. The study uses qualitative, semistructured interviews to answer the research question. The trascription and it's analysis is the base for the results, which are discussed in relation to previous research and the theoretical framework.

The main findings of the study are that the teachers find it hard to understand the terms assessment and deep learning. This can probably be explained by the lack of consistency and various definitions of the terms in public documents and curriculums. Another factor might be that young, inexperienced teachers are more open to change their way of teaching and assessing, than older, more experienced teachers.

Innholdsfortegnelse

1	Bakteppe.....	1
1.1	Introduksjon og aktualisering	1
1.2	Fagfornyelsen.....	3
1.3	Kroppsøving i LK20.....	5
1.5	Problemstilling	7
1.5.1	Avgrensning av problemstillingen	7
1.5.2	Formålet med studien	7
1.5.3	Forskningsspørsmål	7
2	Teori.....	8
2.1	Vygotskys sosiokulturelle læringsteori	8
2.1.1	Den proksimale utviklingssonen.....	9
2.2	Dybdelæring.....	10
2.2.1	Neglisjering av dybdelæring i kroppsøvingfaget?.....	11
2.2.2	Kroppslig læring som dybdelæring.....	12
2.3	Vurdering som begrep	14
2.3.1	Summativ vurdering	14
2.3.2	Økt fokus på formativ vurdering	15
2.3.3	Begrepet vurdering for læring.....	17
3.	Metode	21

3.1 Forskningsdesign.....	21
3.2 Vitenskapsteoretisk kunnskapssyn	22
3.3 Utvalg	23
3.4 Presentasjon av informantene.....	24
3.5 Intervju.....	24
3.6 Datainnsamlingen	26
3.7 Transkribering	28
3.8 Analyse av data	28
3.8.1 Skape en helhetlig oversikt.....	29
3.8.2 Meningsbærende enheter – fra temaer til koder	29
3.8.3 Kondensering – fra kode til mening	30
3.8.4 Sammenfatning – fra kondensering til beskrivelser og begreper	31
3.9 Reliabilitet og validitet	31
3.10 Ethiske overveielser	32
4 Resultater	33
4.1 Informant 1: Kjell	33
4.1.1 Arbeid med LK20.....	33
4.1.2 Vurderingspraksis	34
4.1.3 Egenvurdering og hverandrevurdering	35
4.1.4 Kroppslig dybdelæring.....	35
4.2 Informant 2: Lise	36

4.2.1 Arbeid med LK20.....	36
4.2.2 Vurderingspraksis	36
4.2.3 Egenvurdering og hverandrevurdering	38
4.2.4 Kroppslig dybdel�ring.....	38
4.3 Informant 3: Geir.....	39
4.3.1 Arbeid med LK20.....	39
4.3.2 Vurderingspraksis	39
4.3.3 Egenvurdering og hverandrevurdering	40
4.3.4 Kroppslig dybdel�ring.....	41
4.4 Informant 4: Maria.....	41
4.4.1 Arbeid med LK20.....	41
4.4.2 Vurderingspraksis	42
4.4.3 Egenvurdering og hverandrevurdering	42
4.4.4 Kroppslig dybdel�ring.....	43
4.5 Informant 5: Ruben.....	43
4.5.1 Arbeid med LK20.....	43
4.5.2 Vurderingspraksis	44
4.5.3 Egenvurdering og hverandrevurdering	45
4.5.4 Kroppslig dybdel�ring.....	45
4.6 Informant 6: Kåre	45
4.6.1 Arbeid med LK20.....	46

4.6.2 Vurderingspraksis	46
4.6.3 Egenvurdering og hverandrevurdering	47
4.6.4 Kroppslig dybdelæring.....	47
5. Diskusjon	48
5.1 Lærernes mottakelighet for endring.....	48
5.2 Black & Wiliams hovedprinsipper for vurdering for læring	50
5.2.1 Klargjøring og deling av kriterier for måloppnåelse	50
5.2.2 Å skape diskusjoner og situasjoner som kan avdekke læring	50
5.2.3 Framoverrettet feedback	51
5.2.4 Engasjere elevene til å både vurdere og gi hverandre framoverrettet feedback....	52
5.2.5 Ansvarliggjøre elevene for egen læring og vurdering av egen læring	52
5.2.6 Oppsummering av prinsippene	53
5.3 Dybdelæring – neglisjert i kroppsøvfingsfaget?	53
6 Avslutning og oppsummering	55
7 Referanseliste.....	57
Tabeller.....	63
Tabell 2 - Hovedområder i kroppsøvfingsfaget under LK06 og kjerneelementer i LK20 – s. 13	63
Figurer	63
Figur 1. Key strategies in teacher assessment – s. 25.....	63
Vedlegg.....	64

Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD	64
Vedlegg 2 - samtykkeskjema.....	65
Vedlegg 3 – intervjuguide	68
Vedlegg 4 – utdrag av transkripsjon fra intervju med en av lærerne.....	75

1 Bakteppe

1.1 Introduksjon og aktualisering

Høsten 2020 stod en ny læreplan, LK20, på trappene. Den implementeres gradvis, og blir gjeldende for 1.7. trinn, 8. trinn og 1. trinn på videregående skole i skoleåret 2020-2021. LK20 er fullstendig implementert i 2022-2023. Begreper som vurdering for læring og dybdelæring er blant satsingsområdene, og danner sammen med sosiokulturell læringsteori rammene for denne studien.

Vitnemålet elevene tar med seg ut av både ungdomskolen og videregående skole legger klare føringer for valgmulighetene videre i livet. Enkelte studier er det svært vanskelige å komme inn på, noe som har blitt forsterket etter at Covid-19-pandemien kom til verden. Usikkerhet på arbeidsmarkedet har gjort rekordmange til studenter, noe som har ført til stadig høyere poenggrenser på studieplassene rundt om i landet (Bazaz, Fjeld, Gran & Manbari, 2020). I følge Stobart (2008), påvirker karakterer og vitnemål ikke bare elevenes eget selvbilde, men også hvordan de oppfatter medelever. Det er med andre ord ikke rart at vurdering er et begrep som kan vekke sterke følelser og stort engasjement.

Etter innføringen av Læreplanverket i 2006 (LK06) var vurdering det som skapte mest usikkerhet og frustrasjon blant lærerne som underviste i kroppsøving på Vg1 (Bomo, 2008). I fagbladet *Kroppsøving* ble det publisert en rekke artikler som understrekte at det nye regelverket for vurdering var vanskelig å forstå (Arnesen, Leirhaug & Nilsen, 2010; By, 2008; Hofnes, 2007, 2011; Leirhaug, 2008; Lied, 2007; Lindstrøm, 2008; Turøy, 2007; Vinje, 2008, 2010). LK06 representerte et brudd med den eksisterende vurderingspraksisen til majoriteten av kroppsøvingslærere (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013), basert på en tredeling av kunnskap, innsats og ferdigheter, etter anbefaling fra Eksamenssekreteriatet (1998). Innsats skulle ikke lenger inngå i lærernes vurderingspraksis. At innsats ikke lenger utgjorde del av vurderingsgrunnlaget, kombinert med en mer målstyrt læreplan (Arnesen et al., 2013) og strengere dokumentasjonskrav, gjorde at mange lærere tydde til fysiske tester av ulike slag for å ha et tydelig vurderingsgrunnlag (Græsholt, 2011; Prøitz & Borgen, 2010). Måloppnåelsen i slike fysiske tester er ofte definert av en allerede eksisterende standard fra idretten. Cooper-testen er et eksempel på en slik test, hvor elevene skal løpe så langt de klarer på 12 minutter. Brattenborg & Vinje (2016) peker på at det er elevene som hadde best utholdenhet, løp forttest, og hoppet høyest fikk de beste karakterene.

Reaksjonene fra både lærere, elever og det norske folk lot ikke vente på seg. LK06 ble kraftig debattert – både rundt middagsbordet, i media, og i fagblad som *Kroppsøving*. I februar 2009 sendte Elevorganisasjonen et brev til daværende kunnskapsminister, Kristin Halvorsen, med et krav om at karakterene i kroppsøving ble fjernet til man hadde fått en klargjøring av vurderingspraksisen i faget. Kunnskapsministeren lovet i 2010 en full gjennomgang av kroppsøvingsfaget. Etter hvert kom det første høringsutkastet til endring både i læreplanen og vurderingsregelverket (Arnesen et al., 2013). Protesten fra foreldre, lærere, elever og mediestormen som fulgte reaksjonene, påvirket utdanningsmyndighetene til å komme med en revidert versjon av læreplanen for kroppsøving både i 2012 og i 2015. Den mest signifikante endringen i den reviderte læreplanen var at innsats igjen ble inkludert i vurderingsgrunnlaget, og at elevforutsetninger ble mer tydeliggjort i kompetansemålene (Arnesen et al., 2013)

Vfl har vært et satsingsområde i skolen før LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019b), men omtales gjerne som underveisvurdering i læreplaner og andre offentlige dokumenter (Det Kongelige Kunnskapsdepartement, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Kjennetegnene for god underveisvurdering er at elevene skal:

- *delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglige utvikling*
 - *forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem*
 - *få vite hva de mestrer*
 - *få veiledning om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin*
- (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 15)

Prinsippene finner man også i opplæringsloven. Prinsippene er svært like de Black & William foreslår for Vfl, som kan leses mer om i teorikapittelet.

Dybdelæring oppfattes av mange lærere som et nyord (Fullan, Quinn & McEachen, 2018), som først ble aktualisert av Ludvigsen-utvalget, uten en tydelig definisjon (Østern et al., 2019). Noe av kritikken utvalget har mottatt er at det dybdelæring utelukkende er en kognitiv prosess. Med en slik forståelse av begrepet er det ikke kompatibelt med kroppslig læring, som av Ommundsen (2013) omtales som selve kjernen i kroppsøvingsfaget. Et av målene med LK20 er å skape en helhetlig forståelse og sammenheng mellom de ulike fagene og delene i læreplanen (Det Kongelige Kunnskapsdepartement, 2016). I teorikapittelet vil det derfor være nødvendig å løfte dybdelæringsbegrepet, og knytte det til kroppslig læring, dersom det skal være kompatibelt med kroppsøvingsfaget.

1.2 Fagfornyelsen

I Stortingsmelding 20 *På rett vei: kvalitet og mangfold i fellesskolen* ble det slått fast at kravet til kompetanse i skolen stadig økte i takt med den raske kunnskapsutviklingen og endringen i samfunnet, og at barn og unge trolig utdannes til jobber som enda ikke eksisterer (Det Kongelige Kunnskapsdepartement, 2013). Dermed utnevnte Regjeringen, ved kongelig resolusjon et utvalg, Ludvigsen-utvalget, for å vurdere om grunnopplæringen i skolen tilfredsstilte kravene om kompetanse i fremtidens arbeids- og samfunnsliv (2015).

Ludvigsen-utvalget bestod av 17 personer, med pedagogikkforsker Sten Ludvigsen i spissen, og hadde som oppgave å vurdere om LK06 ga elevene et godt nok grunnlag for å tilegne seg nye kompetanser gjennom hele livet (NOU 2014:7). Utvalget stod bak to offentlige utredninger som ble avlevert til kunnskapsdepartementet; *NOU 2014: 7 Elevenes læring i fremtidens skole*, og *NOU 2015: 8 Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*.

I den siste rapporten, NOU 2015: 8, la Ludvigsen-utvalget frem flere anbefalinger om fornyelse av både fag og læreplaner som de mente var mer egnet til å sikre at grunnopplæringen rustet fremtidige elever i møte med fremtidens krav til kompetanse i samfunns- og arbeidslivet. De peker på at den stadige hurtigvoksende digitaliseringen av samfunnet gjør at dagens skoleelever og ungdom utsettes for flere og sterkere mediestrømmer enn noen gang tidligere. Dette øker blant annet kravet til kritisk tenking, kildekritikk, og selvrefleksjon. Derfor anbefaler utvalget at det innføres et nytt kompetansebegrep som er bredere enn tidligere og som «omfatter både tenkning, praktiske ferdigheter og sosial og emosjonell læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 16).

Utvalgets analyser av LK06 peker på at læreplanen gaper for vidt, og er for omfattende. LK20 bør derfor snevres inn, slik at elevene kun er innom det viktigste de skal lære (NOU 2015:8, 2015). Slik tilrettelegges det for dybdelæring, som er det motsatte av det som i stor grad foregår under LK06; overflatelæring. Østern et al. (2019) sier at det er overraskende hvor fort dybdelæringsbegrepet ble tatt i bruk i skolesektoren – spesielt siden det ble introdusert av Ludvigsen-utvalget uten en klar definisjon. Det tyder en allmenn oppfatning om at dybdelæring er noe positivt, som vi bør strebe etter i norsk skole.

Et annet tema som det har vært mye snakk om de siste tiårene er vurdering. I 2010 begynte det nasjonale satsingsprosjektet «nasjonal satsing på vurdering for læring». Prosjektet skulle egentlig vare til 2014, men ble forlenget til 2018. Noe av forskningen som ligger til grunn for satsingsprosjektet er av Black og Wiliam, som også utgjør en del av teorigrunnlaget for denne

studien. Fokuset på formativ vurdering og Vfl finner vi også igjen i andre offentlige dokumenter, men gjerne omtalt som undervisvurdering (Det Kongelige Kunnskapsdepartement, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2015, 2020a). Vurderingsbegrepet har vært mye omtalt siden årtusenskiftet.

Arbeidet med LK20 var et samarbeid som involverte mange ulike aktører. Blant annet ble det satt sammen læreplangrupper som fikk ansvar for sine fag, bestående av personer med faglig og fagdidaktisk kompetanse. På denne måten sikret man at læreplanens innhold både var godt faglig, didaktisk, pedagogisk og empirisk forankret (Kunnskapsdepartementet, 2017b). For videre å legitimere prosessen ble det opprettet en referansegruppe med fagrepresentanter fra Kunnskapsdepartementet, Utdanningsforbundet, Skolelederforbundet, Skolens landsforbund, Elevorganisasjonen, Kommunesektorens Organisasjon (KS), Norsk lektorlag og Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU). Læreplanen gikk også gjennom flere offentlige høringer, med over 7000 innspill, frem til høringsfristen 18. juni 2019.

Læreplanrevideringene og LK20 er ifølge Fullan, Quinn & McEachen (2018) en refleksjon av samfunnsendringene nasjonalt og globalt. Rundt årtusenskiftet begynte satsingen på formativ vurdering. Shepard (2000) viser til at sosialkonstruktivistiske læringsteorier vokste frem, mens den da dominerende behaviorismen forsvant. Hun omtaler det som en ganske stor omveltning – et paradigmeskifte. Leirhaug (2016) beskriver også endringen som dramatisk, ikke bare i lys av pedagogikkens og fagdidaktikkens utvikling, men også ut fra personlig erfaring. Han jobber inn mot lærerutdanningen, hvor vurdering er et sentralt og selvsagt tema i dag. Han kan derimot ikke huske at det var et tema da han tok sin lærerutdanning på 90-tallet.

1.3 Kroppsøving i LK20

Tidligere har idrettsaktivitet står svært sterkt i kroppsøvingsfaget. I Moen, Westlie, Bjørke & Brattli sin nasjonale kartleggingsstudie, Når ambisjon møter tradisjon (2018), fremkommer det at majoriteten av elevene som oppgir at de liker faget godt eller svært godt er gutter, og driver med organisert trening eller idrett på fritiden. Videre oppgir 65,9 % at de har aktiviteten ballspill ofte eller veldig ofte. Ser man på hovedområdene fra LK06 (tabell 1) er det kanskje ikke så rart.

LK06			
Årstrinn	Hovedområde		
1.-4.	Aktivitet i ulike bevegelsesmiljø		
5.-7.	Idrettsaktivitet	Friluftsliv	
8.-10.	Idrettsaktivitet	Friluftsliv	Trening og livsstil
Vg1 - Vg3	Idrettsaktivitet	Friluftsliv	Trening og livsstil

Kjerneelementer i fagfornyelsen:

- Bevegelse og kroppslig læring
- Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter
- Uteaktiviteter og naturferdsel

Tabell 1 - Hovedområder i kroppsøvingsfaget under LK06 og kjerneelementer i LK20

I læreplanen for kroppsøving står det at «Kroppsøving er eit sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå egne føresetnader.» (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 2). Likevel oppgir 13,2 % av elever på 5.-10. trinn at de er litt uenig eller uenig i at gymtimen inspirerer til å være aktiv på fritiden (Moen et al., 2018). Samtidig viser Flagestad & Skisland (2009) at ballspill og konkurranse er minst populært blant de som mistrives i faget. I kartleggingsstudien peker Moen et al. på behovet for endring i faget (2018). Ved innføringen av LK20 er ikke idrett lenger et kjerneelement eller hovedområde, men man finner det i kompetansemålene for 4., 7. og 10. trinn, samt på Vg2. Når lærernes metodefrihet fortsatt er intakt (NOU 2015:8, 2015), står de fritt til å velge undervisningspraksis. Om idrettsaktivitet og ballspill svekkes i mer enn bare læreplanen gjenstår å se.

Som nevnt skal dybdelæring knyttes til kroppslig læring i teorikapittelet. Bevegelse og kroppslig læring, som er et av kjerneelementene i læreplanen for kroppsøving defineres som at:

Elevane skal bli kjende med å vere i bevegelse åleine og saman med andre ut frå egne interesser, intensjonar og føresetnader. Elevane utforskar eigen identitet og eige sjølvbilete, og reflekterer over og tenkjer kritisk om samanhengane mellom bevegelse, kropp, trening og helse. Kroppsøving gir rom for kroppsleg læring gjennom leik og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktivitetar og andre bevegelsesaktivitetar. Kroppsleg læring handlar om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsmedvit og stimulering til bevegelsesglede. (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2)

I NOU 2014:7 (2014) står at kroppsøvfingsfagets bredde kan være til hinder for å gå i dybden på enkeltemner, samtidig som det pekes at samarbeid med idrettslag kan være en bidragsyter til dybdelæring. I NOU 2015:8(2015, s. 25) trekkes fagets bredde frem som positivt, fordi det bidrar til kompetanse over flere felt. Dette minner om det Ludvigsen-utvalget ville unngå og kalte overflatelæring.

1.4 Endringsvilje hos lærere og lærerutdannere

At læreplanen endrer seg er en ting, men at lærere skal endre praksisen sin er en helt annen. Hadar & Brodys (2017) forskning på endringsviljen til lærerutdannere viser at det er en generell skepsis til å gjøre større eller mindre forandringer i undervisningspraksisen deres. En forandring krever gjerne at lærerutdannerne, som omfatter professorer, lærere og pedagoger på universiteter og høyskoler, må se nytte av forandringen *før* de endrer praksis. Selv om forskningen er gjort på lærerutdannere, er det grunn til å tro at det samme synet gjelder for lærere. Baker, Chaseling, Boyd & Shipway (2018) underbygger antagelsen med sin forskning, da funnene deres peker på at det endring møter større motstand, desto mer erfaring lærerne har. Det pekes på at erfarne lærere har mer etablerte rutiner og tradisjoner som må legges til siden for å endre praksis. Det er rimelig å tenke at også lærerutdannere, spesielt professorer, med sine veletablerte praksiser, faller inn under denne kategorien. Nyutdannede lærere ser derimot ikke på endringer som en like stor utfordring, da det meste er nytt for dem uansett. Disse funnene stemmer også overens med Arnesen et al. (2013) som også viser til at en stor andel lærere viser motvilje dersom endringene bryter med deres eksisterende praksis

1.5 Problemstilling

Hva forteller et utvalg kroppsøvlingslærere på videregående skole om hvordan de jobber med dybdelæring og vurdering i faget etter innføringen av ny læreplan (LK20)?

1.5.1 Avgrensning av problemstillingen

Med den LK20 fulgte det mange satsingsområdet – noen nye, og noen videresatsinger av de gamle. Før den endelige problemstillingen ble formulert, favnet jeg for bredt, noe intervjuguiden (vedlegg 3) illustrerer. Det endelige fokuset er på dybdelæring og vurdering i faget etter implementeringen av LK20. De tverrfaglige temaene livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling ble utelukket, da de hadde gjort omfanget av studien for bredt. En annen avgrensning som ble gjort var å begrense utvalget til videregående skole. Dette diskuteres nærmere i kapittel 3.

1.5.2 Formålet med studien

Som nevnt er både dybdelæringsbegrepet og vurdering for læring litt svevende, diffuse begreper. Dybdelæringsbegrepet ser ikke ut til å være myntet på kroppsøvlingsfaget, noe som diskuteres nærmere i kapittel 2. Vfl er et begrep, som sammen med formativ vurdering og underveisvurdering, ofte brukes om hverandre (NOU 2015:8, 2015).

Formålet med studien er å løfte frem seks kroppsøvlingslæreres tanker og refleksjoner rundt begrepene og hvilken rolle de spiller i deres hverdag som lærere. Forhåpentligvis vil studien være en bidragsyter til at implementeringsprosessen av LK20 gjøres enklere.

1.5.3 Forsknings spørsmål

For å belyse og besvare problemstillingen er det formulert to forskningsspørsmål:

1. Om det har vært anledning til å gjøre endringer?
2. Om man tenker det er nødvendig å gjøre endringer, eller ikke?

2 Teori

Innledningsvis i oppgaven redegjøres det for mange av debattene og engasjementet vurdering i skolen er årsak til. I tillegg henvises det til forskning som blant annet viser at lærere er ulike i sin oppfatning av læreplanen, og som en konsekvens av dette også har ulike vurderings- og undervisningspraksis. Selv om det fins utallige forskjellige læringsteorier, er det vanskelig å finne en entydig fasit på hva som bidrar til læring og utvikling. Det som fremmer læring hos noen, kan hemme læring hos andre. Ifølge Wittek & Brandmo (2014) skyldes dette at ulike tilnærminger vektlegger ulike sider ved læringen. Likevel ser man en klar tendens på hva som vektlegges i dag, da læreplanrevideringene og LK20 er et resultat av samfunnsendringene nasjonalt og globalt (Fullan et al., 2018). Behavioristiske læringsteorier er erstattet av en mer sosialkonstruktivistisk tilnærming (Shepard, 2000), vurdering skal ikke lenger bare brukes summativt, men også formativt som et hjelpemiddel for læring (Utdanningsdirektoratet, 2011, 2019b), og det anbefales at overflatelæring erstattes av dybdelæring (Fullan et al., 2018; NOU 2015:8, 2015). Dermed vil fokuset være på dybdelæring, heller enn læring. Dybdelæringsbegrepet har mottatt kritikk for å være et svært kognitivt begrep, som kun tar høyde for at læring foregår inni hodet (Dahl & Østern, 2020; Østern et al., 2019). For å løfte begrepet belyses det med physical literacy (Whitehead, 2010) og kroppslig læring (Standal, 2019).

Hverken dybdelæring eller Vfl er læringsteorier i seg selv. Man kan derimot lykkes med begge deler hvis man anvender læringsteorier. Black og Wiliam (2009, 2018) anbefaler Vfl som et rammeverk eller hjelpemiddel som man kan nå ved hjelp av ulike læringsteorier, mens Fullan, Quinn & McEachen (2018) anbefaler å bruke læringsteorier som står i kontrast til de som fokuserer på lærersentrert design og informasjonsoverføring for å oppnå dybdelæring. For å skape en sammenheng mellom Vfl og dybdelæring er derfor Vygotskys sosiokulturelle læringsteori, med særlig fokus den proksimale utviklingssonen, læringsteoretisk rammeverk for oppgaven.

2.1 Vygotskys sosiokulturelle læringsteori

Vygotskys sosiokulturelle læringsteori bygger på at forholdet mellom menneske og kultur er dialektisk (Bråten & Thurmann-Moe, 1996). Dialektikken avviser at noe kan ses isolert, og at utviklingen må forstås i en sammenheng. Man kan, med andre ord, ikke se isolert på menneskelig utvikling på individnivå og samfunnsnivå, men som et resultat av spenninger

innenfor en gitt situasjon. Læring kan ikke forstås som noe som kun skjer inni hodet, men som en sosial prosess (Imsen, 2014). Dermed ligger ikke læringsfokuset på individet i seg selv, men individet i en kulturell kontekst. Ifølge Vygotsky kan man ikke forstå læring i et her-og-nå-perspektiv. Læring må forstås i sammenheng med forhistorien, fremtiden vi beveger oss mot. Vygotsky sa selv at «det bare er i bevegelse at en skapning viser hva den er» (Imsen, 2014, s. 195). Denne tankegangen skiller han fra andre læringsteorier, som for eksempel den behavioristiske som mener at utvikling skjer når S-R-båndene styrkes, eller kognitive som ser på utvikling som et resultat av kognitiv ubalanse og gjenopprettelse denne. Vygotsky så større på det, og mente at læring måtte forstås som et resultat av mange utviklingsprinsipper. Hvilke prinsipper som er gjeldende for utvikling varierer i forhold til hvor individet er i livet – både sosialt og biologisk.

2.1.1 Den proksimale utviklingssonen

Ifølge Vygotsky utvikler individet seg i samspill med de kulturelle og kollektive omgivelsene. Den proksimale utviklingssonen er et begrep som knytter individets utvikling, både sosiokulturelt og psykologisk, utviklingsprinsipper. Ifølge Vygotsky må man forstå individets utvikling fra to synspunkter - det aktuelle utviklingsnivået, og det potensielle utviklingsnivået (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 125). Det aktuelle utviklingsnivået er all kompetansen individet allerede har opparbeidet seg gjennom sosialkognitive prosesser. Innenfor dette nivået vil individet klare seg selv, uten hjelp fra miljøet rundt seg. Det potensielle utviklingsnivået, eller den proksimale utviklingssonen, er alt som befinner seg innen rekkevidde ved hjelp av miljøet rundt individet. Vygotsky definerer det slik «It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers» (Vygotsky, 1978, s. 86). Vygotsky mener med andre ord at det individet, i samarbeid med voksne eller dyktigere medelever, kan klare å løse oppgaver hvor dets egen kompetanse, isolert sett, ikke hadde vært nok. Den dyktigere medeleven, eller læreren, må reflektere over hvordan hun kan bruke kompetansen sin for å hjelpe eleven med å lære innenfor den proksimale utviklingssonen. Det er derimot viktig at læreren eller medeleven ikke overtar situasjon, men istedenfor styrer eleven i riktig retning slik at han kan oppleve progresjon (Imsen, 2014). Med andre ord er det ikke sosialt samarbeid i en spesifikk situasjon som er av betydning, men at samarbeid legger til rette for godt lærings- og utviklingspotensiale (Bråten & Thurmann-Moe, 1996). En

forutsetning for god undervisning er at det skal være litt utfordrende. All undervisning som foregår utenfor elevens proksimale utviklingssone, enten det er for lett eller for vanskelig, karakteriseres ifølge Vygotsky som dårlig læring (Imsen, 2014). En utfordring er at man aldri kan planlegge eller vite nøyaktig når det går opp et lys for elevene, da elevenes utvikling tidvis er uforutsigbar.

2.2 Dybdelæring

Dybdelæring er et begrep som for mange lærere oppfattes som et nyord¹ (Fullan et al., 2018). I arbeidet med LK20 har begrepsdefinisjonene vært ulike og endret seg fra NOU-ene til Stortingsmeldingen og igjen i LK20s overordnede del. Dermed er det grunn til å mistenke at det eksisterer en viss usikkerhet både når det gjelder begrepets innhold og hvilken rolle det både skal og bør spille i lærernes pedagogiske praksis.

Et av punktene Ludvigsen-utvalget kritiserte ved LK06 var at fagene inneholdt for mange temaer som var preget av faktakunnskap uten sammenheng, og for lite dybdelæring. Dette omtaler utvalget som overflatelæring. De anbefalte at elevene skulle få mer tid til å gå i dybden på, og utforske temaer som ga en dypere forståelse – både i, og på tvers av fagene. En kan dermed stille spørsmål ved om dybdelæring er noe lærere bør drive med hele tiden, og at overflatelæring er et negativt ladd begrep som bør unngås. I så fall kan en tolke utredningene fra Ludvigsen-utvalget som et forsøk på å omformulere det eksisterende læringsbegrepet. Ifølge Fullan et al. er dette essensielt hvis morgendagens elever skal være i stand til å både trives og utvikle seg i komplekse og turbulente tider, reflektere over ukjente utfordringer, og forandre verden (2018).

Som nevnt kan dybdelæring oppleves som et diffust begrep med mange definisjoner. For å undersøke hva begrepet betyr tar studien utgangspunkt i definisjonen som brukes av Utdanningsdirektoratet på sine nettsider:

Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2019a)

¹ Av lærerne i de syv deltakerlandene som deltok i forskningsprosjektet som danner grunnlag for boken. Tusenvis av skoler deltok, hvorav 250 fra Finland, som er det mest sammenlignbare landet med Norge. Dermed er det grunn til å tenke at også norske lærere kan oppfatte begrepet som noe nytt og diffust.

Det er denne definisjonen lærerne må forholde seg til. At elevene gradvis skal utvikle kunnskap i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre kjenner vi igjen fra Vygotskys proksimale utviklingssone og sosiokulturelle læringsteori.

I LK20s overordnede del trekkes det frem at «elevene skal få tid til å utforske dybden i ulike fagområder. Å gi rom for dybdelæring forutsetter at skolen tar hensyn til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16). Viktigheten av å få nok tid til å fordype seg innenfor et tema understrekes også av Fullan et al. (2018), slik man unngår overflatelæring av fakta uten sammenheng (NOU 2015:8, 2015). Säfvenbom og Rustad (2018) hevder at kompetansemålene som fulgte LK06 ble brukt for å undervise i aktiviteter, ferdigheter eller spesifikke teknikker, istedenfor å bruke aktiviteter, ferdigheter eller spesifikke teknikker for å undervise i kompetansemålene. Som et motsvar på kritikken fra blant annet Säfvenbom og Rustad (2018) rettet mot kroppsøvningsfaget, og Ludvigsen-utvalget mot kompetansemålene generelt, er det i de fagspesifikke læreplanene er det færre kompetansemål enn tidligere, og de er utformet slik at de bygger på hverandre for å sikre progresjon fra trinn til trinn, og på tvers av ulike fag (Det Kongelige Kunnskapsdepartement, 2016). Videre understrekes viktigheten av kompetansemålene er så *overordnede*, at de blir vanskelige å forstå. Slik skal LK20 tilrettelegge for at lærerne kan arbeide bedre og lengre med hvert kompetansemål.

2.2.1 Neglisjering av dybdelæring i kroppsøvningsfaget?

Ludvigsen-utvalget mottok kritikk for et snevert dybdelæringsbegrep, basert på kognitiv læringsteori (Dahl & Østern, 2020; Østern et al., 2019). Videre hevder Østern et al. at utvalget anser kroppen som irrelevant for (dybde)læring. De argumenterer mot at dybdelæring, slik det formuleres av utvalget, utelukkende er en kognitiv prosess i elevens hode. Læring der elevene går i dybden med kroppen er ikke tatt høyde for i utvalgets definisjon av begrepet.

Med LK20 fulgte det også et utvidet og fornyet kompetansebegrep som sier at «kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenking» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 10). Bruken av verbet «å tilegne» seg signaliserer at kunnskap er noe som fins utenfor kroppen, ikke noe man konstruerer med, og i kroppen. Kompetansedefinisjonens første del dreier seg om å tilegne

seg kunnskaper og ferdigheter som kan brukes til problemløsning på tvers av ulike felt. Det dreier seg altså om å overføre kunnskap fra et felt til et annet. Den andre delen dreier som evnen til refleksjon og kritisk deknning, kan også knyttes til dybdelæring ved at elevene skal kunne reflektere over egen læring, og anvende den i forskjellige situasjoner. Dermed er definisjonene av dybdelæring og kompetansebegrepet slående like, noe som gjør at man kan undres om kroppslig læring ikke er en del av noen av begrepene.

2.2.2 Kroppslig læring som dybdelæring

I læreplanen for kroppsøving finner vi begrepet kroppslig læring som et av de tre kjerneelementene for faget. Dermed er det merkelig at Ludvigsen-utvalget ser ut til å neglisjere at begrepet kroppslig læring, som ifølge Ommundsen (2013) er kjernen i faget, er en del av dybdelæringsbegrepet eller kompetansebegrepet. Ved å utelukke kroppslig læring senkes fagets status til å legitimeres som et fag med en snever helsediskurs, der oppgaven er pulsøkning og å motvirke overvekt (Ommundsen, 2013; Standal, 2019).

Whitehead (2010) bruker begrepet physical literacy når hun snakker om læring i og med kroppen. Physical literacy defineres som «the motivation, confidence, physical competence, knowledge and understanding to maintain physical activity throughout the life course» (Whitehead, 2010, s. 5). Ordet literacy lar seg ikke direkte oversette til norsk, og omhandler tradisjonelt grunnleggende lese- og skriveferdigheter. Begrepet physical literacy favner om de grunnleggende ferdighetene som skal til for å oppnå livslang bevegelsesglede. Dermed ligger definisjonen tett til det overordnede målet i kroppsøvingsfaget. Physical literacy kan derfor sies å være målet, mens kroppslig læring med og i kroppen er prosessen for å komme dit.

Proessen, eller kroppslig læring, er todelt, og består i første omgang av tre hoveddimensjoner som er gjensidig avhengig av hverandre; motivasjon, selvtillit og fysisk kompetanse, og interaksjon med miljøet man befinner seg i. Motivasjonen for fysisk aktivitet ligger i selve aktivitetene hos barn og ungdom, ikke fordi de har kunnskap om de gunstige virkningene av fysisk aktivitet. Derfor hevder Whitehead (2010) at det kognitive isolert sett, ikke er nok til å sikre livslang bevegelsesglede. For å lykkes med fagets formål må dermed dybdelæringsbegrepet favne om mer enn bare fysisk aktivitet (Borgen, Gjølme, Hallås, Løndal & Moen, 2018), og anerkjenne at læring foregår i og med kroppen (Dahl & Østern, 2020; Østern et al., 2019).

I andre omgang tar eleven med seg motivasjonen, selvtilliten og den fysiske kompetansen han har tilegnet seg i samspill med miljøet han befinner seg, eller har befunnet seg i, i interaksjon med medelever og læreren. Her trekker Whitehead (2010) frem selvuttrykkelse, og kommunikasjon med andre, refleksjon og forståelse for egen kompetanse, og selvtillit frem som hovedpunkter. Forståelsen kan knyttes direkte til Vygotskys aktuelle og proksimale utviklingssone, men tar også høyde for at læring skjer i og med kroppen. Lærerens arbeid med å hjelpe elevene til å oppnå livslang bevegelsesglede blir ifølge Whitehead (2010) mer og mer utfordrende, desto eldre elevene blir, da den naturlige kjærligheten elever har for fysisk aktivitet avtar med alderen dersom den ikke vedlikeholdes. Dette understreker viktigheten av kroppslig dybdelæring i skolen.

Standal (2019) peker på at skillet mellom teoretisk og praktisk læring når han snakker om begrepet kroppslig læring. Kunnskapsobjektene – det elevene skal lære er ulike. Teoretisk kunnskap kommer først og fremst til uttrykk gjennom påstander og utsagn, blant annet i skildringer og analyser. Den praktiske kunnskapen derimot, kommer til uttrykk gjennom handlinger, aktiviteter som uttrykkes med hele kroppen. For å eksemplifisere skillet kan vi trekke frem Roberto Carlos sitt frispark mot Frankrike i 1997. Gjennom kroppslig læring har han konstruert en rekke kunnskap om fysikken, som Magnus-effekten og luftmotstand. Det er rimelig å tro at han, som en av verdens beste frisparkspesialister gjennom tidene, ikke har tilegnet seg kunnskapen kognitivt. Kroppslig læring tillot han å utføre det perfekte frisparket, som en fysiker, til tross for hans teoretiske forståelse, trolig ikke ville vært stand til. Dersom Roberto Carlos var en skoleelev som senere skulle ha fysikk, hadde sannsynligvis dybdelæringen vist seg gjennom enklere forståelse for Magnus-effekten. Dette eksempelet er veldig ekstremt, men man finner tilsvarende situasjoner i kroppsøvingsundervisningen i for eksempel frisbee-kast.

Videre hevder Standal (2019) at en snever forståelse av fysisk aktivitet som handler om å være i bevegelse vil være relevant for fysiologen, eller for den som ønsker å oppnå en viss intensitet. Å drive med denne typen fysisk aktivitet er ikke meningsløst i seg selv, men direkte skadelig dersom den skal gjøres gjeldende for kroppsøvfaget. Med en snever forståelse for fysisk aktivitet ser man vekk fra at kroppslig læring har en meningsdimensjon. Standal eksemplifiserer det med å sammenligne den samme intensiteten i to forskjellige settinger – en som løper på tredemølle med en pistol mot hodet, og en annen som beveger seg i vakker natur sammen med kjæresten. Begrepet må ta høyde for at det er læring i hvordan det oppleves å være i bevegelse. Med en snever forståelse av fysisk aktivitet er kroppen ikke

noe annet enn et mekanisk objekt. Man bør heller anerkjenne kroppen som et subjektivt objekt hvor kroppen gjøres til en gjenstand for refleksjon. I kroppslig læring må det alltid være et subjekt involvert (2019). Standal advarer om et kroppsøvingsfag med snevert utvalg av aktiviteter med mye ball og lite dans, hvor målet er å utvikle ferdigheter eller idrettsteknikker. Dette vil hemme mulighetene for at elevene får uttrykke seg med kroppen, da disse ferdighetene og teknikkene ofte er standardisert.

2.3 Vurdering som begrep

Vurdering er et svært sentralt begrep i skolen som brukes i flere sammenhenger. Vanligvis skiller man mellom formativ og summativ vurdering.

Ifølge den tyske historikeren Koselleck (1997) er begrepsinnholdet stadig i forandring, og det er naturlig at det endrer seg over tid. Åkerstrøm Andersen (1999, s. 69) hevder at et begrep kan forstås som et sammensatt produkt av sosiale og politiske meninger. Derfor må begreper stadig utfordres og bli gjenstand for fortolkning (Koselleck, 1997). Med denne forståelsen av begreper er det naturlig at vurderingsbegrepet har mange forskjellige tolkninger.

I rundskriv 2-2020 om individuell vurdering står det at formålet med vurdering i fag er å

- «Fremme læring (Vfl)
 - Bidra til lærelyst underveis
 - Gi informasjon om kompetansen underveis og ved avslutningen av opplæringen.»
- (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 5)

Det er liten tvil om at dagens vurderingsbegrep er svært sentrert rundt læring. Sammenlignet med det tidligere, mer summative vurderingsbegrepet (Shepard, 2000; Utdanningsdirektoratet, 2015), ser vi at begrepsinnholdet både har utvidet og forskjøvet seg. Videre vil jeg presentere summativ og formativ vurdering.

2.3.1 Summativ vurdering

Summativ vurdering brukes for å måle sluttproduktet av elevenes læringsløp (Imsen, 2014) i form av en tallkarakter. Vurderingsbegrepet har, historisk sett, først og fremst blitt assosiert med summativ vurdering (Haug, 2003; Shepard, 2000; Utdanningsdirektoratet, 2015). Det

kan skyldes at det først og fremst er tallkarakter – ikke hele læringsprosessen – som kommer frem på vitnemålet. Dermed blir det lett å forbinde vurdering med sluttvurdering.

Ifølge Lauvås (2018) er formativ vurdering en del av undervisningen, mens den summative vurderingen skjer etter endt læringsløp, uavhengig av lengde eller størrelse. «Den summative vurderingen er, som oftest, formell og byråkratisk med definerte roller, rettigheter og forpliktelser» (Lauvås, 2018, s. 26). Denne forståelsen av vurdering, kombinert med strenge dokumentasjonskrav og de målstyrte kompetansemålene under LK06 (Arnesen et al., 2013), gjorde at mange kroppsøvingslærere tydde til fysiske tester av ulike slag for å ha et tydelig vurderingsgrunnlag (Græsholt, 2011; Prøitz & Borgen, 2010). Måloppnåelsen i slike fysiske tester er ofte definert av en allerede eksisterende standard fra idretten. Dermed blir resultatet at det er måloppnåelse, ikke læringsproduktet, som blir vurdert (Lauvås, 2018, s. 25). Isolert sett, kan derfor summativ vurdering ses på som en behavioristisk vurderingspraksis, hvor vurderingen oppleves som en ytre motivasjon i form av straff eller belønning for mottakeren – eleven (Lauvås, 2018). Dermed bør all vurdering oppleves som belønning for eleven for at den skal oppleves som noe positivt, noe som dessverre ikke er tilfelle. En ren behavioristisk vurderingspraksis kan derfor være uegnet for å fremme læring (Imsen, 2014). Man kan fint bruke summativ vurdering, men fra et læringsperspektiv bør det brukes i kombinasjon med formativ vurdering (Slemmen, 2010).

2.3.2 Økt fokus på formativ vurdering

Tydeliggjøringen av skillet mellom formativ og summativ vurdering kan dateres helt tilbake til 60-tallet (Bjørkli & Arnesen, 2015). Likevel skulle det ta lang tid før man begynte å bryte med den dominerende, behavioristiske vurderingspraksisen. Ifølge Shepard (2000) begynte paradigmeskiftet i kjølvannet av «gjenoppdagelsen» av Vygotskys sosiokulturelle læringsteori mot slutten av 70-tallet og på starten av 80-tallet. Ideen om at læring skjedde som en konsekvens av sosiale interaksjoner og prosesser med lærere og medelever vokste frem, og hovedfokuset var mer læringsfokusert enn målfokusert. Det ble pekt på to hovedutfordringer for å kunne bryte med den eksisterende, behavioristiske, og nesten utelukkende summative vurderingsteorien. Først og fremst måtte man endre læreplanens form og innhold slik at elevenes refleksjoner og problemløsningsferdigheter var hovedfokuset i hvert fag. For det andre måtte man endre måten man brukte vurdering på i klasserommet, og lærerne og elevene måtte bryte med sitt allerede eksisterende syn på vurdering. En slik

endring er både drastisk og stor, noe som gjør at vi kan omtale det som et paradigmeskifte (Shepard, 2000).

I Norge begynte satsingen på formativ vurdering rundt tusenårsskiftet. Etter evalueringen av Reform 97 som ble utarbeidet med Haug (2003) i spissen ble det pekt på at fokuset til lærere først og fremst var på aktivitetene i gymsalen eller klasserommet, heller enn hva elevene skal lære. Ifølge Klette (2003, s. 52) var elevenes tilbakemeldinger preget av allmenn ros, mens eksplisitte, faglige standarder for hva som kjennetegner gode prestasjoner var fraværende. Elevene fikk gjerne ros for det de gjorde, uten å få substansielle argumenter for hvorfor, eller hva de fikk ros for. Disse evalueringene var med på å bidra til at formativ vurdering ble et satsningsområde i arbeidet med Kunnskapsløftet (LK06) (NOU 2002: 10; St.meld. nr. 30 (2003-2004)).

Da LK06 stod på trappene var det tydelig at formativ vurdering og Vfl stod sterkt. I vurderingsreglementet som fulgte læreplanen ble det henvist til forskning som viste en tydelig sammenheng mellom elevenes faglige læringsutbytte og bruken av formativ vurdering og Vfl (Slemmen, 2010; Tveit, 2009, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2011). Dette ble gjenspeilet i det nasjonale satsingsprosjektet *Vurdering for læring*, hvor hensikten var at skoleeier, skoler og lærebedrifter, skulle skifte fokus fra vurdering av læring og summativ vurdering, og heller utvikle en formativ vurderingspraksis og vurderingskultur med hovedfokus på læring (Utdanningsdirektoratet, 2011). Satsingen som startet i 2010 skulle i utgangspunktet vare i fire år, men ble forlenget til 2018 som en oppfølging av stortingsmelding 20: *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. (Meld. St. 20 (2012–2013), 2013). I rapporten *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring* er det godt dokumentert at den åtte år lange nasjonale satsingen var en suksess. Satsingen førte blant annet til en mer læringsorientert vurderingskultur, økt vurderingspraksis, økt forståelse - og mer aktiv bruk av læreplanen, og et mer felles vurderingsspråk (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Selv om resultatene er positive, er det likevel behov for å videreutvikle praksisen. Det trekkes frem seks punkter som har utpekt seg som utfordrende:

- *å involvere elever og lærlinger i læringsarbeidet*
- *å praktisere vurdering for læring i tråd med den grunnleggende idéen som ligger bak*
- *å koble det systematiske arbeidet med vurdering for læring til arbeidet med læreplaner, spesielt å planlegge for læring*
- *å utvikle kvaliteten på det vurderingsfaglige språket*

- å styrke sammenhengen mellom og kvaliteten på undervis- og standpunktvurdering
 - å styrke vurderingskompetanse og forståelse av vurdering for læring hos andre aktører utenfor skole/lærebedrift som kan støtte skolenes arbeid
- (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 26)

Ser man på resultatene fra elevundersøkelsen fra 2018-2021 ser man at det er «Vurdering for læring» som scorer lavest av alle kategoriene (Utdanningsdirektoratet, u. å.). Med andre ord er det fortsatt stort forbedringspotensiale, selv om man kan se en svakt positiv trend.

2.3.3 Begrepet vurdering for læring

Begrepet vurdering for læring favner om all vurdering som fremmer læring. Slik skiller det seg fra formativ vurdering – fordi man også kan bruke summative vurderinger så lenge det brukes for å fremme læring. Dette blir understreket av Brookhart (2003), som påpeker at både formativ og summativ vurdering har en funksjon i vurdering i skolen.

Ifølge Black og Wiliam (2009) er formativ vurdering og Vfl et dialektisk forhold mellom eleven, medelevene og læreren som handler om å identifisere hvor de lærende befinner seg i læringsprosessen, hvor de skal, og hvordan de skal komme seg videre.

	Where the learner is going	Where the learner is right now	How to get there
Teacher	1 Clarifying learning intentions and criteria for success	2 Engineering effective classroom discussions and other learning tasks that elicit evidence of student understanding	3 Providing feedback that moves learners forward
Peer	Understanding and sharing learning intentions and criteria for success	4 Activating students as instructional resources for one another	
Learner	Understanding learning intentions and criteria for success	5 Activating students as the owners of their own learning	

Figur 1. Key strategies in teacher assessment (Black & Wiliam, 2018, s. 560)

Figuren viser hvordan læreren, medelevene og den lærende alle har ansvar for hvor den lærende skal, hvor den lærende er, og hvordan den skal komme seg dit. Ansvarer ligger hos begge fordi læreren er ansvarlig for å skape og implementere et godt læringsmiljø, mens elevene er ansvarlig for å lære innenfor dette miljøet. Dermed er alle partene ansvarlige for å gjøre det de kan for å minimere innvirkningen av eventuelle feil fra en av partene. Figuren

trekker videre frem fem hovedprinsipper for å lykkes med Vfl. Disse fem punktene er oversatt til norsk av Leirhaug slik:

- 1) «Klargjøring og deling av kriterier for måloppnåelse
- 2) Å skape diskusjoner og situasjoner som kan avdekke læring
- 3) Framoverrettet feedback
- 4) Hverandrevurdering
- 5) Egenvurdering» (Leirhaug, 2016, s. 26)

I sin oversettelse utelater Leirhaug deler av punkt 4 og 5 fordi det inneholder prosesser som han ikke klassifiserer som vurderingsarbeid. For denne studien vil være relevant med en mer direkte oversettelse, siden kroppslig dybdelæring og sosiokulturell læringsteori er sentralt. Punkt 4, slik Black og Wiliam formulerer det, tar ikke bare høyde for hverandrevurdering, men også at elevene må aktiveres som medierende hjelpere for hverandre, slik Vygotsky foreslår (Bråten & Thurmann-Moe, 1996; Imsen, 2014). Dermed blir punkt 4 seende slik ut: Engasjere elevene til å både vurdere og gi hverandre fremoverrettet feedback. Punkt 5 tar høyde for at elevene selv er ansvarlig for egen læring, slik vi har vært inne på tidligere. Her kan vi også trekke inn Whitehead (2010) og livslang bevegelsesglede. Hun fremhever motivasjon for fysisk aktivitet, som unge har naturens side, som en av hovedfaktorene for kroppslig læring. Hvis man mislykkes i å gi elevene eierskap til egen, kroppslig læring, vil faget med formålet være vanskelig å oppnå. Dermed blir 5 seende slik ut: Ansvarliggjøre elevene for egen læring og vurdering av egen læring.

Det er viktig å poengtere at Vfl ikke er en hurtigløsning for god vurderingspraksis. Vfl har blant annet mottatt kritikk fra Perrenoud (1998) som hevder at man på langt nær vil treffe elevene med den fremoverrettede feedbacken som blir gitt underveis. Han hevder at det er læringsteoriene som må være i fokus, og at Vfl bare er et av elementene i å lykkes med læring. Denne kritikken har vært en bidragsyter til å forbedre Vfl. Som en konsekvens har Black og Wiliam i flere av sine artikler møtt kritikken og anbefalt at prinsippene for Vfl brukes som et hjelpemiddel i kombinasjon med annen pedagogisk læringsteori (Black & Wiliam, 2009, 2018). Prinsippene for Vfl ligger svært tett til den sosiokulturelle læringsteorien, og spesielt Vygotskys aktuelle og proksimale utviklingszone, og kroppslig dybdelæring som er presentert tidligere i teorikapittelet.

2.3.3.1 Klargjøring og deling av kriterier for måloppnåelse

Det første prinsippet til Black & Wiliam poengterer at læreren må være tydelig på hva målet for timen er, hva kriteriene for måloppnåelse er, og forsikre seg om at elevene har forståelse for målet (Black & Wiliam, 2009). At elevene har forståelse for målet er helt nødvendig, og læringsutbyttet kan forbedres ytterligere ved å involvere elevene i arbeidet med læringsmål og kriterier for måloppnåelse. Dette både øker læringen, og gjør eleven til medeier for sin egen læring (Black & Wiliam, 2018; Slemmen, 2010). Det er viktig at man planlegger slik at læringen blir styrende, og ikke aktiviteten (Slemmen, 2010) eller kompetansemålene (Säfvenbom & Rustad, 2018).

2.3.3.2 Å skape diskusjoner og situasjoner som kan avdekke læring

Black & Wiliam trekker frem «classroom questioning» som en metode å skape diskusjoner og situasjoner. Spørsmålet brukes gjerne som et åpningstrekk til undervisningen, for å få fremkalle elevenes refleksjoner og forståelse av det aktuelle temaet (Black & Wiliam, 2009). I kroppsøvingsfaget er det uproblematisk å gjøre i starten av en undervisningsøkt, men hvis man stadig skal stoppe opp for å stille spørsmål kan det tenkes at elevene oppfatter det som negativ og læringshemmende, da man i kroppsøvingstimen først og fremst lærer med kroppen (Ommundsen, 2013). Underveis i kroppsøvingstimene vil det derfor være relevant å legge opp til situasjoner som kan avdekke læring. Her kan vi trekke inn Vygotsky, som vektlegger at god læring skjer innenfor elevenes proksimale utviklingszone. En manipulering av miljøet, ved for eksempel en hinderløype, kan oppfattes som en behavioristisk, da elevenes atferd modifiseres. Vygotsky påpeker at teorien hans favner om mange utviklingsprinsipper, så lenge læringen er sosialt og kulturelt betinget.

2.3.3.3 Framoverrettet feedback

Tilbakemeldinger skal ikke bare gi elevene informasjon over hvordan de har gjort det, men også inneholde føringer på hvordan elevene skal gå videre med læringen sin (Black & Wiliam, 2009; Slemmen, 2010). Slemmen (2010) påpeker at tilbakemeldingene må være faglig relevante, realistiske, og både peke på elevene mester og ikke mestrer. Dersom man gir elevene for mange tomme tilbakemeldinger i form av ros, vil de danne seg et urealistisk bilde av egen mestring. Dette vil virke skuffende og demotiverende den dagen elevene får

tilbakemeldinger som forteller dem at de har forbedringspotensial (Dweck, 2007). Parallellen til Vygotskys proksimale utviklingssone er svært tydelig.

Utelukkende bruk av karakterer som tilbakemelding frarådes, da de har liten innflytelse på læring (Black & Wiliam, 2009; Slemmen, 2010), og i beste fall oppfattes som en motivasjon for elevene. Det er en omfattende prosess, og mye arbeid for læreren å innhente informasjon om elevenes faglige nivå. Informasjonen bør brukes i samarbeid med eleven, for å forme fremtidig læring, og sette individuelle mål slik at elevene får etablert et eierforhold til egen læring (Slemmen, 2010)

2.3.3.4 Engasjere elevene til å både vurdere og gi hverandre fremoverrettet feedback

Hverandrevurdering er en av hovedpunktene for å styrke formativ vurdering på, og er ikke bare en tilbakemelding for å hjelpe medeleven, men også en måte å trene sine egne ferdigheter i egenvurdering (Black & Wiliam, 2009; Slemmen, 2010). Det er viktig at elevene har eierskap til kriteriene fra det første prinsippet, slik at de tilbakemeldinger bygger på kriterier for måloppnåelse. Elevene fungerer som medierende hjelpere for hverandre for å hjelpe hverandre ut av sin aktuelle utviklingssone (Imsen, 2014). Læreren får bedre tid til å observere læringssituasjonen, noe som blant annet gir han tid til å innhente informasjon om elevene (Slemmen, 2010). Wølner (2013) omtaler det som kjempegunstig for elevene, da de ofte er mer åpen for vurdering og tilbakemeldinger fra likesinnede enn læreren. Her kjenner vi også igjen Whiteheads (2010) prinsipp om selvuttrykkelse og kommunikasjon med medelever for kroppslig læring.

2.3.3.5 Ansvarliggjøre elevene for egen læring og vurdering av egen læring

Vurdering bør ikke bare brukes for å gi elevene informasjon om sitt faglige nivå, men også som et hjelpemiddel til hvordan de kan lære. Som aktive medeiere av egen vurdering og læring står elevene blir elevene flinke til å reflektere over, og identifisere nye steg i læringsprosessen sin (Slemmen, 2010). At den naturlige motivasjonen for å være i aktivitet trekkes frem som et av hovedpunktene for kroppslig læring (Whitehead, 2010), noe egenvurdering og eierskap til egen læring bidrar til (Black & Wiliam, 2009; Slemmen, 2010).

3. Metode

I dette kapittelet redegjøres det for studiens vitenskapsteoretiske ståsted, og de metodiske valgene som er gjort underveis.

3.1 Forskningsdesign

De første kapitlene gir svar på flere av de metodiske valgene som ligger til grunn for oppgaven. Vfl og dybdeløring kan sies å være to av grunnsteinene i LK20. Både Vfl og dybdeløring kan anses som to svært nærliggende temaer som, etter utdanningsdirektoratets anbefalinger, bør gå hånd i hånd i undervisningen i alle fag. Fra tidligere foreligger det, etter mine søk, lite forskning på disse temaene i faget kroppsøving. Med andre ord er det mye upløyd mark som bør utforskes, noe som gjorde at det var nødvendig å avgrense studiens omfang. Kroppsøvingfaget er et obligatorisk fag gjennom hele skoleløpet, hvor både Vfl og dybdeløring har en plass helt fra 1. trinn på barneskolen til 3. trinn på videregående. Likevel kan en argumentere for at vurdering først blir høyaktuelt fra 8. trinn og utover, da man ikke får karakterer før den tid. Dessuten er mange av kroppsøvingslærere på grunnskoletrinnet ufaglærte (Jakobsen, 2011), noe som trolig ville påvirket resultatene i stor grad. Det foreligger, etter mine søk, ingen tidligere forskning på Vfl og dybdeløring i kroppsøvingfaget etter innføringen av LK20 – hverken på ungdomsskolen eller på videregående skole. At valget falt på informanter fra videregående skole ble med andre ord bare en nødvendig avgrensing av studien.

Målet med oppgaven er å fremme et utvalg kroppsøvingslæreres refleksjoner rundt temaene dybdeløring og Vfl. Dette legger klarer føringer for bruk av kvalitativ metode. Det er to nøkkelfaktorer som gjorde at valget falt på kvalitativ metode. Først og fremst ville det vært svært vanskelig å få tak i nok informanter, med tanke på antallet kroppsøvingslærere i landet. At LK20 implementeres gradvis betyr at det kun er lærere som underviser på 1. trinn på videregående skole som var aktuelle for deltageelse, noe som begrenser den allerede lille populasjonen ytterlig. For det andre ville det vært nærmest umulig å få utfyllende refleksjoner og drøftinger gjennom et kvantitativt spørreskjema. Dermed falt valget på semistrukturerte, individuelle forskningsintervju. Fokusgruppeintervju ble vurdert tidlig i prosessen, men ble kjapt utelukket, blant annet på grunn av Covid-19-restriksjoner, problemer med å samle flere informanter fra samme skole, samt utfordringer ved digital gjennomførelse. Alle som har

vært involvert i zoom-møter i løpet av det siste året har nok erfart at det kan være vanskelig for en gruppe mennesker å svare på det samme spørsmålet samtidig.

3.2 Vitenskapsteoretisk kunnskapssyn

Innenfor kvalitativ metode er et hovedsyn at kunnskap er noe som konstrueres i sosialt samspill, gjennom spørsmål og svar, mellom den intervjuende og informanten (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015, s. 76). Konstruksjonen av kunnskap pågår ikke bare under intervjuet, men fortsetter gjennom transkripsjonen, analysen og resultatene som presenteres. Det er viktig å tenke over, og være konsekvent, på hvilke prosedyrer og teknikker som brukes i denne prosessen, da resultatene blir farget av fremgangsmåten.

Denne oppgavens teori, metode og resultater er farget av en sosiokulturell forståelse med en fenomenologisk og hermeneutisk metodetilnærming. Den sosiokulturelle forståelsen handler ikke bare om at læring i skolen oppstår gjennom sosiale interaksjoner mellom elev og lærer, slik det er presentert i teorien. Det er også grunnleggende for hvordan resultatene, Vfl, og kroppsøving i skolen blir tolket og fremstilt. Denne forståelsen baserer seg på at alt er sosialt betinget, og dermed er det ikke et fasitsvar på hva kroppsøvingfaget, eller Vfl er. Det vil alltid være et produkt av sosiale faktorer som kultur, geografi, læreplaner, historie, og gjeldende praksiser. Med en sosiokulturell forståelse vil dermed resultatene åpne for alternative løsninger, basert på faktorene over. Dette er i tråd med Black og Wiliam (2009, 2018) som hevder at Vfl ikke er noe gitt, men noe som må ses i lys av pedagogiske teorier.

Dette taler for en fenomenologisk tilnærming med en hermeneutisk vektlegging av fortolkning og forståelse. Med fenomenologisk tilnærming tar man sikte på å forstå fenomener sett gjennom informantens perspektiv, og beskrive virkeligheten slik han opplever den. Dermed blir det en forutsetning at den virkelige virkeligheten er den informanten oppfatter (Kvale et al., 2015). Med andre ord er virkeligheten subjektiv og betinget av sosiale og kulturelle faktorer, eller som et Gadamer omtaler det, et produkt av vår for-forståelse eller våre fordommer (Gadamer, 2010). Dette er ifølge Gilje & Grimen (1993) en forutsetning for å i det hele tatt kunne forstå noe som helst.

For-forståelsen eller fordommene enhver har befinner seg innenfor vedkommendes *horisont* (Kjørup, 2008). Horisonten begrenses av for-forståelsen, og kan utvides ved åpenhet (Gadamer, 2010). Den utvides når to horisonter, som eksisterer hver for seg, møtes og smelter sammen. Horisontsammensmeltingen er grunnlaget for det som kanskje er det viktigste

begrepet i hermeneutikken – *den hermeneutiske sirkel*. Den hermeneutiske sirkel er en kontinuerlig prosess som går frem og tilbake mellom del og helhet. Slik kan en fortolke deler av en tekst som i utgangspunktet er uklar i sin helhet, for så å gi helheten mening ved at delene gir ny relasjon til helheten (Kvale et al., 2015). Dette omtales i hermeneutikken som en fruktbar sirkel, heller enn en ond sirkel, fordi det stadig åpner for dypere forståelse av meningen.

3.3 Utvalg

Da jeg startet planleggingen av prosjektet ble det fort avklart at det skulle brukes kvalitativ metode. Dermed ble «hvem og hvor mange?» spørsmålene for utvalget og rekruttering. «Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite.» (2015, s. 148). Dette, på papiret, enkle sitatet ble med inn i dialogen med veilederne. Hvis utvalget er for lite, vil det være vanskelig å generalisere resultatene og umulig å teste hypoteser om forskjellene mellom informantene. Dersom utvalget er for stort, vil det ha konsekvenser for hvor dypt man kan gå i analysene av empirien man samler.

Dersom målet er å gjengi grundige beskrivelser om et eller flere temaer anbefales det å gjennomføre intervjuer helt til man kommer til et metningspunkt, hvor flere intervjuer ikke tilfører mer informasjon (Kvale et al., 2015). Med dette, og veilederne mines forsknings- og intervjuerfaring som utgangspunkt, ble det planlagte utvalget 6-8 kroppsøvlingsøvlingslærere, der begge kjønn var så likt representert som mulig. I utgangspunktet skulle utvalget være tilfeldig rekruttert fra skolene i Bergen og omegn.

Rekrutteringsprosessen startet i september. Rektor/skoleleder på videregående skoler i Vestland fylke ble kontaktet via e-post. E-posten inneholdt informasjon om prosjektet og samtykkeskjema, som rektor/skoleleder ble bedt om å videresende til de aktuelle lærerne ved sine respektive skoler. I første omgang ble det sendt e-post til 17 videregående skoler i Bergen og omegn. Av de fire e-postene som ble besvart ble to avslått med forklaringen om at de skånet lærerne for tidsbruk og merarbeid i en hektisk, Covid-19-preget hverdag. De to andre skole videresendte e-posten til kroppsøvlingslærerne, og i alt tre informanter samtykket til å delta i prosjektet. Videre ble resten av skolene fra Vestland Fylkeskommunes oversikt (2020) over videregående skoler som befinner seg i tidligere Hordaland fylke kontaktet. Av de tre e-postene som ble besvart avslø alle deltakelse i prosjektet med samme grunnngivelse som de to andre fra første rekrutteringsforsøk.

Med bare tre informanter i utgangen av 2020 var det nødvendig å benytte seg av litt mer direkte rekrutteringsmetoder. I stedet for å ta kontakt med kroppsøvingslærere via rektor/skoleleder, tok jeg kontakt med kroppsøvingslærere via nettverket jeg har opparbeidet meg i løpet av studiene, og som vikar på ulike skoler. Dette omtales av Bryman (2016) som bekvemmelighetsutvalg, fordi man benytter de enhetene som er lettest å få tak i. Først i slutten av mars ble siste informant rekruttert. Ideelt sett skulle det vært rekruttert to informanter til, og kjønnsfordelingen skulle vært jevnere. På grunn av Covid-19-situasjonen, og en deadline som stadig kom nærmere, ble rekrutteringen avsluttet etter å ha fått tak i 6 informanter.

Det kan tenkes at de første tre informantene som ble rekruttert kommer fra skoler som er over gjennomsnittlig opptatt av vurdering i kroppsøving, enn hva en gjennomsnittlig skole er. Det samme kan sies om informantene som er rekruttert enten direkte fra, eller via, nettverket mitt av kroppsøvingslærere, da mange av disse relasjonene er dannet gjennom samarbeid med Høgskolen på Vestlandet. Likevel er ikke det primære formålet med dette prosjektet å produsere generaliserbare resultater. Dermed anses denne mulige skjevfordelingen ikke som et problem.

3.4 Presentasjon av informantene

Totalt deltok 6 informanter (2 kvinner og 4 menn). Lærernes alder var mellom 29 og 58 år. To av lærerne hadde undervist i kroppsøvingsfaget på videregående skole i mindre enn fem år. Alle hadde minimum årsstudium i kroppsøving, idrettsfag eller tilsvarende, og to av disse hadde hovedfag eller mastergrad i kroppsøving- eller idrettsfag. Fire av informantene underviste på videregående skoler i Vestland fylke, mens de to siste underviste i Trøndelag fylke.

3.5 Intervju

Før man skal intervju noen er det viktig å danne seg et overblikk over hele undersøkelsen. Faktisk begynte intervjuprosessen allerede en måned før første spørsmål i intervjuguiden ble formulert. Intervjuguiden ble utformet etter å ha dannet seg et overblikk over studiens hensikt, tidligere forskning og aktuell teori. God forberedelse og forkunnskap om temaet er helt essensielt, slik at intervjueren kan oppdage og forfølge relevante utsagn med oppfølgingsspørsmål (Kvale et al., 2015). En konsekvens av godt forarbeid er at det kan

oppstå et asymmetrisk kunnskapsforhold mellom intervjuer og informantene. Intervjueren er i regi av intervjuforløpet og rammene rundt det. Dessuten har intervjueren monopol på fortolkning av intervjuet. At dette påvirket minimum en av informantene fikk jeg oppleve allerede etter første intervjuet.

«Om de velger å løse et innebandyskudd på en litt annerledes måte, eller holder køllen annerledes enn de gjør på profesjonelt nivå er ikke så viktig for meg. Så jeg føler jeg pleier å bruke en mer deduktiv undervisningsmetode enn en induktiv. Kanskje før, når det stod lagidretter og individuelle idretter så var det mer fokus på den induktive måten å jobbe på, men per nå er det fokus på at de selv skal få utforske på, utfordre seg selv, og finne sin måte.»

Informanten beskriver sin induktive undervisningspraksis, men bruker ordet deduktiv istedenfor. Det ble ikke registrert før under transkriberingen. Dette ble avklart med informanten, som sa at hun selvfølgelig mente det motsatte av det som ble sagt. Avklaringen ble etterfulgt av spørsmål om hun sa noe annet «dumt». Spørsmålet, og ordlyden det ble stilt med, uttrykte nervøsitet rundt innholdet i resten av transkripsjonen.

Videre kan det asymmetriske forholdet føre til at informantene holder tilbake informasjon, snakker utenfor temaet, protesterer, eller i verste fall trekker seg fra intervjuet (Kvale et al., 2015, s. 52). Spesielt på direkte spørsmål om dybdeløring i kroppsøvningsfaget opplevde jeg at enkelte av informantene følte seg underlegne og snakket utenfor temaet. Begrepet virket å være et begrep mange av informantene følte at de ikke hadde god kjennskap til i forbindelse med kroppsøvningsfaget. Svarene var til tider vage og upresise. Likevel beskrev de samme informantene kjernen av dybdeløring, uten å bruke selve begrepet, etter å ha blitt stilt andre spørsmål. Svarene på spørsmålene etter begreps-spraket bar likevel ikke preg av å være motvillige eller tilbaketrukkne. Spørsmålene knyttet direkte til dybdeløring ble aldri vurdert utelatt eller omformulert. De er integrale for problemstillingen, og begrepet dybdeløring er det foretrukne i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Intervjuguiden ble etter anbefalinger fra Kvale og Brinkmann (2015) utformet med åpne spørsmål, med rom for oppfølgingsspørsmål og fleksibilitet. Spørsmålene startet oftest med spørreord som «hva, hvem, hvordan eller hvorfor». Mens spørsmålene i intervjuguiden for det meste er åpne spørsmål, var ofte oppfølgingsspørsmålene ledende eller lukkede. På denne måten kan man bekrefte eller avkrefte, eventuelt følge opp utsagn. Før intervjuene ble det gjennomført et pilotintervju for å avdekke forbedringspotensialer og eventuelle mangler.

Intervjuet varte i en time og tretti minutter og bar preg av formalisert gjennomføring. Å løsrive seg fra tryggheten i intervjuguiden var utfordrende, noe som førte til at det var strukturert heller enn ustrukturert, og den intervjuede måtte ofte gjenta seg selv på spørsmål han allerede hadde svart på. Jeg var mer opptatt av å gjøre det på «riktig måte», istedenfor å fokusere på resultatene. Etter å ha transkribert pilotintervjuet og satt jeg igjen med verdifull innsikt før intervjuene som danner grunnlag for resultatene i denne studien ble gjennomført.

Intervjuet varte lengre enn planlagt som en konsekvens av at intervjuguiden favnet bredere enn nødvendig for å besvare forskningsspørsmålet. Den endelige intervjuguiden (vedlegg 3) er et resultat av revideringer etter pilotintervju og underveis i intervjuprosessen. Etter dette arbeidet ble jeg mer fortrolig med intervjuguidens oppbygning og innhold. Dermed ble det mulig å løsrive seg fra intervjuguiden, lytte til svarene, stille oppfølgingsspørsmål, og følge opp relevante utsagn. Dette ble enklere for hvert intervju. I noen av intervjuene ble enkelte spørsmål utelatt, da informantene allerede hadde besvart dem.

Ifølge Tjora (2012) er det viktig å skape en situasjon som inviterer informanten til å reflektere over egne holdninger, meninger og erfaringer. Som forsker kan man oppnå det ved å ha tydelige, avgrensede temaer for diskusjon, som gjør at samtalen får flyte fritt. Et semistrukturert intervju inviterer til dette, fordi man som forsker kan bruke faglig skjønn til å velge rekkefølgen på spørsmålene utfra konteksten. Denne romsligheten og fleksibiliteten både inviterer og motiverer til refleksjoner.

3.6 Datainnsamlingen

Alle intervjuene skulle i utgangspunktet gjennomføres fysisk, så sant Covid-19-restriksjonene tillot det. Dessverre har situasjonen til tider vært svært ustabil, med stadig nye regler og restriksjoner å forholde seg til. Dermed ble det lagt opp til at informantene selv fikk velge det alternativet de var mest komfortabel med. De to informantene fra Trøndelag, og en av informantene fra Vestland, ble intervjuet digitalt via videochatte-tjenesten Zoom. De resterende tre ble intervjuet fysisk i et grupperom, klasserom eller møterom på sine respektive skoler. Alle intervjuene ble tatt opp med båndopptaker etter godkjenning fra NSD (vedlegg 1).

De fysiske intervjuene skilte seg markant ut fra de digitale intervjuene. Først og fremst møtte man informantene ved hovedinngangen på skolene de jobbet på, hvor de viste vei til rommet intervjuet skulle foregå. Dette var en god innledning på samtalen, hvor vi fikk hilst på

hverandre, og snakket litt underveis. På vei til intervjurommet gikk vi gjerne forbi gymsalen, kontorene, eller klasserommene til lærerne. I tillegg fikk jeg, på min vei til skolene, dannet meg et overblikk over hvilke fasiliteter og muligheter lærerne hadde i nærområdet. Dette ble en fin oppvarming til intervjuet, samtidig som det åpnet for muligheter til å stille spørsmål knyttet direkte til skolen og nærmiljøet de befant seg i. For det andre var det mye enklere å kommunisere med både språk og kroppsspråk. I noen tilfeller opplevde jeg et enormt engasjement rundt enkelte temaer ved å observere kroppsspråk og «glød» hos informantene. Dette viste seg å være svært utfordrende via Zoom. En annen utfordring ved å gjennomføre intervjuene digitalt var at internettforbindelsen ikke alltid var stabilt god. Etter avklaring fra NSD² måtte den samme, eksterne båndopptakeren som ble brukt på de fysiske intervjuene, også brukes digitalt. Det var ikke tillatt med opptaksfunksjonen i Teams/Zoom/Skype. Dette resulterte i at bruk av hodetelefoner ikke var mulig. For å sikre gode nok opptak måtte det tas i bruk en ekstern høyttaler. Etter å ha testet denne løsningen med en kamerat, ble det oppdaget at han hørte ekko av seg selv hvis internettforbindelsen var dårlig. Dette ble fikset med at mikrofonen min måtte dempes hver gang informantene svarte. Slik eliminerte jeg risikoen for at informanten ble satt ut av å høre sitt eget ekko. Heldigvis hadde informantene allerede god kjennskap til Zoom, og utfordringene det kunne by på. Etter å ha transkribert og analysert intervjuene er det ingenting som tyder på at svarene ble særlig påvirket av digital gjennomføring.

Straks intervjuene var i gang ble alle gjennomført på samme måte. Innledningsvis presenterte jeg meg selv, prosjektet mitt og årsaken til interessen min for prosjektet. Før opptaket startet ble lærerne informert om rettighetene sine, forsikring om at opptakene var konfidensielle, at de ville få fiktive navn i studien, samt retten til å trekke seg når som helst – uavhengig av grunn. Det asymmetriske maktforholdet som ble nevnt i forrige kapittel var også viktig å adressere. Derfor ble det presisert at enkelte spørsmål kunne misforstås eller bli feil oppfattet på grunn av min begrensede erfaring. Slik inviterte jeg informantene til å spørre hvis noe var uklart.

Etter at båndopptakeren begynte å ta opp, og intervjuet var i gang følte jeg at samtalen fløt fint. Informantene var tydelig engasjert gjennom hele intervjuet, og spørsmålene inviterte til gode refleksjoner og utfyllende svar. Lærernes engasjement bidro til at jobben som intervjuer

² Hei. Det trengs ikke å meldes inn som en endring at intervjuene gjennomføres elektronisk, men du benytte en plattform HVL har avtale med. Bruk ekstern lydopptaker om samtalen skal tas opp. Altså ikke opptaksfunksjonen i teams/zoom/skype. Lykke til med prosjektet!

ble lettere. Med min begrensede erfaring som intervjuer er det ikke sikkert at jeg hadde klart å få svar fra en innelukket informant. Engasjementet gjorde det også enklere å følge opp utsagn med oppfølgingsspørsmål.

For å runde av intervjuet ble informantene spurt om det var noe mer de vil tilføye, og hvordan de syntes det hadde gått. Etter at båndopptakeren var slått av ble lærerne informert om transkripsjonsprosessen, og at de bare måtte ta kontakt dersom de hadde noen spørsmål.

3.7 Transkribering

Ved bruk av kvalitative forskningsintervju innebærer transkribering at datamaterialet skifter form fra muntlig til skriftlig form. Det innebærer å omformulere og strukturere intervjuene til et mer tilgjengelig og håndterbart materiale som er bedre egnet til analysering (Kvale et al., 2015). Dette innebærer at stemninger, kroppsspråk, samspill og all dynamikken som utspiller seg i en intervjusituasjon, i beste fall blir mindre synlig. Man kan si at transkriberingen er en dekontekstualisering av intervjuet.

Alle intervjuene ble i første omgang transkribert helt ordrett, helst umiddelbart etter at intervjuet var ferdig, og aldri senere enn dagen etterpå, eller før et annet intervju ble gjennomført. I den grad det følte relevant ble også intonasjoner, tenkepauser, og kroppsspråk gjengitt i transkripsjonene.

Transkribering ble så gått gjennom en gang til, og enkelte omskrivninger ble gjort. Det som opplevdes som et velformulert, muntlig resonnement, kunne gjerne leses som oppstykket og kaotisk etter transkriberingen. Av og til er det nødvendig å omformulere, for å unngå at informantens troverdighet ble svekket, eller fremstod som mindre kompetent (Bakken, 2009).

3.8 Analyse av data

Mens transkriberingen dekontekstualiserer teksten, kan man si at analysering rekontekstualiserer den (Kvale et al., 2015). Under analyseringen er målet å finne fortolkninger og meninger som man ikke oppdager når man transkriberer ordrett. Dette er omtalt som horisontsammensmelting i kapittel 3.2.

Det fins ikke en steg-for-steg-metode for analyse av data i hermeneutikken (Kvale et al., 2015, s. 238). Faktisk avvises det i Gadammers tradisjon at hermeneutikk er en metode. Det fins derimot generelle prinsipper for fortolkning av tekster. Det viktigste prinsippet er den hermeneutiske sirkel, og den danner grunnlaget for fortolkning og analyse for denne studien.

Jeg har valgt å benytte meg av en hermeneutisk inngang til Malteruds (2011) analysemodell, *systematisk tekstkondensering*. Modellen har fire faser, og er bearbeidet etter Amedeo Giorgi sin fenomenologiske analysemodell. Siste del av steg 1, samt steg 2 og 3 tar for seg deler av materialet, mens første del av steg 1 og steg 4 seg på helheten. Denne prosessen ble gjentatt til jeg nådde frem til det Kvale & Brinkmann (2015, s. 237) omtaler som «en «god gestalt», eller en indre enhet i teksten, som er uten logiske motsigelser».

3.8.1 Skape en helhetlig oversikt

Første steg i analyseprosessen var å lese gjennom alle de transkriberte intervjuene for å danne seg et overordnet helhetsinntrykk av materialet. Malterud (2011) understreker viktigheten av å ikke falle for fristelsen til å systematisere materialet. Etter å ha dannet seg en oversikt, begynner arbeidet med å kategorisere temaer som kan belyse problemstillingen. Etter at dette arbeidet var gjort satt jeg igjen med 15 temaer. I denne fasen har man stort sett for høyt antall kategorier. Dermed fortsetter arbeidet med å raffinere, for å finne de meningsbærende enhetene.

3.8.2 Meningsbærende enheter – fra temaer til koder

I denne fasen begynner arbeidet med å bryte ned, og dekontekstualisere teksten for å identifisere de meningsbærende enhetene.

Temaene jeg stod med etter å ha forrige steg var først og fremst for mange, men også ustruktureerte og tidvis upresise. Disse måtte raffinere ned til mer presise koder som kunne belyse problemstillingen. Noen av kategoriene ble forkastet, andre var delvis overlappende og ble slått sammen. Et eksempel på overlappende kategorier er «økt fokus på mestring – ikke sluttprodukt», «lærernes oppfatning av Vfl» og «summativ vs. formativ vurdering», som ble slått sammen til «Vurderingspraksis».

Malterud (2011) trekker frem videre frem koding av de meningsbærende enhetene i denne fasen. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) innebærer koding at man bryter ned teksten til en

håndterlig størrelse, og identifiserer tekstavsnitt med ett eller flere nøkkelord for å kunne finne det igjen senere. Koding kan både være begrepsstyrt og datastyrt (Kvale et al., 2015). Ved begrepsstyrt koding bruker forskeren forhåndsdefinerte koder, mens forskeren starter uten koder og utvikler dem gjennom fortolking av materialet ved datastyrt koding. Med et hermeneutisk perspektiv faller man mellom to stoler her. På den ene siden har forskeren sin horisont, med subjektive for-forståelse og fordommer. Fullstendig objektivitet er uopnåelig, og koder som dybdelæring og Vfl var allerede i hodet mitt før analyseprosessen startet. På den andre siden må man vise åpenhet, slik at to horisonter kan smelte sammen til en. Dette ser jeg ikke på som hverken en styrke eller en svakhet med analysearbeidet. Det man må passe på er at man ikke er partisk subjektiv; at man bare ser etter koder og bevis som støtter egne meninger, håndplukker fortolkninger som bygger opp under egne konklusjoner, samtidig som man utelater alt som kan tale mot sin sak (Kvale et al., 2015, s. 239).

Subjektivitet er en styrke dersom den brukes perspektivistisk. «Perspektivistisk subjektivitet oppstår når forskere som velger ulike perspektiver og stiller ulike spørsmål til den samme teksten, gjennom stringent fortolkningsarbeid også kommer til ulike konklusjoner eller fortolkninger» (Kvale et al., 2015, s. 239-240). Slik kan man sikre at man har «et reflektert forhold til vår egen innflytelse på materialet, slik at vi mest mulig lojalt kan gjenfortelle deltakernes erfaringer og meningsinnhold uten å legge våre egne tolkninger som fasit» (Malterud, 2011, s. 97).

3.8.3 Kondensering – fra kode til mening

Når man sitter igjen med et tilfredsstillende antall kategorier må man kondensere og abstrahere materialet (Malterud, 2011). Disse kategoriene var «Arbeid med LK20», «Vurderingspraksis», «Egenvurdering og hverandrevurdering», og «Kroppslig dybdelæring». Tekstavsnittene skal forkortes og sammenfattes til noe enda mer håndfast og håndterlig. I transkriberingsprosessen ble enkelte sitater skrevet om for at de gode resonnementene fortsatt skulle være gode skriftlig. Under analysen ble de meningsbærende enhetene skrevet om til kondensat. Et kondensat er ikke et sitat, «men en tekst som til sammen bærer i seg summen av innhold fra de meningsbærende enhetene under denne subgruppen» (Malterud, 2011, s. 107). Kondensatene gjorde at den umiddelbare meningen kunne gjengis med få ord (Kvale et al., 2015; Malterud, 2011). Dette gjorde at jeg hadde et håndterbart, presist og oversiktlig overblikk over resultatene, som skal rekontekstualiseres i neste steg.

3.8.4 Sammenfatning – fra kondensering til beskrivelser og begreper

De tre første stegene har hovedsakelig dreid seg rundt tekstavsnitt som er løsrevet fra helheten. I analysens fjerde steg skal man pusle sammen bitene igjen – rekontekstualisere. Denne sammenfatningen skal skape nye begreper eller beskrivelser som deles med leserne av studien. Det er viktig at sammenfatningene er lojale til informantenes originale stemme. Dette sikret jeg ved å beholde både den originale transkripsjonen som referansepunkt. På denne måten var det lett å gå tilbake for å dobbeltsjekke at formuleringene mine stemmer overens med det informantene mener. Rekontekstualiseringen ble skrevet i tredjeperson, og forsterket med sitater i første person.

3.9 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om hvorvidt den vitenskapelige prosessen og funnene som presenteres og redegjøres for kan anses som konsistente. Dersom en studie skal være 100 % reliabel krever det at resultatene er uavhengige av forskeren og metoden(e) som benyttes (Kvale et al., 2015). Først og fremst vil jeg trekke frem tidspunktet som den største utfordrer til studiens reliabilitet. Vi er i startfasen av en gradvis implementering av LK20, og står samtidig midt oppi en pandemi. Det er svært viktig at resultatene leses med dette i bakhodet. Videre har jeg svært begrenset erfaring som forsker, noe jeg merket godt på kroppen da hvert intervju ble lettere og lettere å gjennomføre. Dette kan ha påvirket reliabiliteten, da det er trolig at en mer erfaren forsker ville hatt samme flyt gjennom alle intervjuene. En annen ting som kan ha påvirket flyten er de digitale intervjuene, hvor ustabil internett var en faktor. I tillegg var alle intervjuene ulike, både når det gjaldt rekkefølgen på spørsmålene, men også spontane oppfølgingsspørsmål. Utvalget på seks personer er lite, og resultatene er min gjengivelse av deres subjektive meninger. Den hermeneutiske tolkningen av resultatene gjør at dette er umulig å etterleve, da forskningsresultatene er et produkt av mine fortolkninger. I kvalitativ forskning er det derfor viktig at forskeren redegjør for hele forskningsprosessen og etterstreber transparens. Slik kan man legge til rette for at leseren kan vurdere reliabiliteten og troverdigheten til resultatene (Thagaard, 1998).

Mens reliabiliteten handler om å gi konsistente svar, handler validitet om hvorvidt man svarer på det man vil ha svar på (Kvale et al., 2015). Det handler ikke bare om informantenes svar, men også om det teoretiske grunnlaget er egnet for å svare på problemstillingen. Tjora (2012)

peker på at det er viktig å forholde seg til aktuelle teorier, perspektiver og forskning innenfor samme tema. Teorigrunnlaget består teori av dybdeløring, kroppslig læring og Vfl med et sosiokulturelt, overordnet blikk. Selv om teorigrunnlaget er bredt, føler jeg at det styrker validiteten til studien, da teoriene sørger for at resultatene forstås i en større sammenheng. Dette omtaler Vedeler (2000) som kildetriangulering, som vil si at resultatene kryssjekkes og sammenlignes med ulike kilder.

Det vil alltid være en risiko for at seks kvalitative intervjuer som er gjennomført av en uerfaren forsker ikke gir tilstrekkelig grunnlag for å svare på problemstillingen. Likevel opplevde jeg en metning innenfor temaene jeg ønsket å belyse. Underveis, og i etterkant av intervjuene ble det også gjennomført aktørvalidering. Det betyr at man stopper opp underveis for å bekrefte at man har forstått et utsagn riktig, noe Kvale og Brinkmann (2015) peker på som et kvalitetskriterium.

3.10 Etske overveielser

Etske overveielser er ikke bare knyttet til metoden og intervjuene, men gjennomsyrrer alle faser av studien (Kvale et al., 2015). De etske overveielserne begynner allerede i planleggingen av intervjuet. Det ble søkt om tillatelse fra NSD (vedlegg 1) til å ta lydopptak av intervjuer med kroppslingslærere. Jeg sverget til å sikre informantenes integritet, konfidensialitet ved å innhente informert, skriftlig samtykke til deltakelse i forkant av intervjuene. Informantene kunne trekke seg når som helst, uten grunn.

Konfidensialitet og integritet handler om at det ikke skal være mulig å identifisere informantene (Kvale et al., 2015), samtidig som man gjengir informasjonen så riktig som mulig. Prosessen med å ivareta informantenes anonymitet begynte i forkant av intervjuene ved å be dem unngå å nevne sitt eget navn under opptaket. Under transkripsjonen fikk informantene og eventuelle person- og stedsnavn fiktive navn.

De største etske dilemmaene møtte jeg på i analyseprosessen. Det informerte samtykke er ikke bare et dokument som skal sikre informantenes konfidensialitet og integritet, men også en tillitserkløring til meg som person og forsker. Under analyseprosessen avdekket jeg tidvis manglende begrepsforståelse og forankring av både Vfl og dybdeløring, som er viktige satsingsområder i norsk skole under LK20. Det kunne til tider føles som at man hang ut informantene det gjaldt, selv leseren ikke kan knytte utsagnene tilbake til informanten. Jeg ønsket helst å fremstille alle lærerne i et så godt lys som mulig, men det ville for det første

vært *min subjektive oppfatning av godt lys*, og for det andre svært uetisk, både ovenfor forskningen, og informantenes integritet. Dermed slo jeg meg til ro med at innspillene, med sin originale mening heller kan være en bidragsyter til andre som ønsker å følge opp forskningen, slik at intensjonene for Vfl og dybdelæring kan realiseres.

4 Resultater

Resultatene som presenteres er delt inn i de fire kategoriene «Arbeid med LK20», «Vurderingspraksis», «Egenvurdering og hverandrevurdering» og «Kroppslig dybdelæring». Den sammenfattede teksten fra analysene presenteres i tredjeperson, og noen av resultatene belyses med sitater i første person for å forsterke budskapet. I neste kapittel skal utsagnene og refleksjonene deres diskuteres på tvers av informantene, i lys av tidligere forskning og teorigrunnlaget for studien.

4.1 Informant 1: Kjell

Kjell har jobbet i 100 % stilling som kroppsøvlingslærer i 10 år. Han har en bachelorgrad i idrettsfag og årsstudium med PPU. Han underviser 8 forskjellige klasser, og han har pleid å følge elevene gjennom hele utdanningsløpet, fra 1. til 3. trinn.

4.1.1 Arbeid med LK20

Kjell har jobbet mye med LK20, og arbeidet startet allerede for mange år siden ved å sende inn forslag til endringer etter høringsutkastene til Utdanningsdirektoratet. Arbeidet foregikk både individuelt og i samarbeid med kollegene på skolen. Dette gjorde at Kjell var godt kjent med LK20s visjoner og overordnede mål. Likevel har det vært problematisk å sette seg helt inn i LK20, noe han begrunner med at pandemien har krevd så mye tid og ressurser at det har vært nærmest umulig å fokusere på noe annet enn egen undervisning og oppfølging av elevene. Likevel opplever han det som at det er stor enighet med de andre lærerne på skolen i hvordan man skal vurdere, da det er noe de har jobbet med i fellesskap lenge.

Ja, altså, vi skulle jo jobbe mye med den (LK20) her på skolen, men så er det dette med tid da. Slik det er situasjonen er nå (mars 2021) går man inn i helgen og lurert på om man skal møte elever og kolleger fysisk på jobb, eller digitalt. Det var jo satt av

fast fellestid til å jobbe med den, men det ebbet liksom litt ut når pandemiens andre bølge smalt.

Han er overbevist om at både han og kollegene hadde fått jobbet mye bedre dersom Covid-19-pandemien ikke hang over oss, og håper at det blir mer tid til neste skoleår.

4.1.2 Vurderingspraksis

Kjell viser stor interesse for temaet vurdering, som er et tema han har jobbet veldig mye med – både individuelt, med kolleger, gjennom kursing, og i samarbeid med utdanningsinstanser som høyskole og universiteter. Han opplyser at undervisningen og praksiserfaringen fra bachelorgraden i idrettsfag i størst grad har dannet grunnlag for vurderingspraksisen hans. Videre trekkes det individuelle arbeid med offentlige dokumenter som LK20, NOUer, Stortingsmeldinger og vurderingsforskriften frem som den viktigste bidragsyteren til nye impulser og endring i egen vurderingspraksis.

Kjell har alltid vært opptatt av å ha en tett dialog med elevene i vurderingsarbeidet. Han opplever at elevene blir mer motivert for å jobbe mot hvis de hele tiden vet hva som kreves av dem. Dette prøver han å etterleve hver eneste time. Han viser til at vurderingssamtaler har ført til at elevene skifter fokus, og får en dypere forståelse for hele settingen. Det fins ingen typiske vurderingssituasjoner i undervisningen hans.

For å si det sånn, jeg legger ikke opp til en vurderingssituasjon der de skal løpe så og så fort på tid, eller treffe kurven på x antall kast i basketball. Sånn tenker jeg ikke at faget er nå. Alle timer er en slags vurderingssituasjon. Jeg plukker meg av og til ut 5-6 elever som jeg ser ekstra nøye på.

I vurderingspraksisen sin vektlegger Kjell spesielt selve læringsprosessen, som han nevner ved flere ulike anledninger. Han sier at «faget handler ikke lenger om å prestere – så i år har jeg sett mer på selve læringsprosessen. Altså hvordan de jobber individuelt og i samarbeid med andre elever. At elevene viser god innsats og ønsker å mestre. At de ikke gir opp dersom det butter imot. Jeg ser også på om de kan overføre sin kunnskap til medelevene, både praktisk og teoretisk.». Kompetansemålene blir ikke nevnt som en del av vurderingsgrunnlaget for elevene – og prestasjonsfokuset fra LK06 er noe han tar avstand til.

4.1.3 Egenvurdering og hverandrevurdering

Kjell har alltid brukt egenvurdering som en del av vurderingspraksisen sin. Som oftest er det et dokument elevene fyller ut i forkant av undervisningsvurdering eller fagsamtale. Han opplever at elevenes svar er svært korte i starten (1. og 2. trinn), men at de etter hvert blir mer utfyllende og reflekterende (2. og 3. trinn). Etter at den LK20 ble innført har Kjell utfordret elevene til å reflektere enda mer. Det er noe han ønsker å bli flinkere til, og planlegger å innføre før, underveis, og etter nye aktiviteter i faget. Hverandrevurdering har ikke Kjell brukt så veldig mye tidligere. Det er noe han begynte å jobbe aktivt med dette skoleåret, som en konsekvens av LK20. At elevene skal få mer tid til å «utfordre seg selv, øve, bruke sine ferdigheter, og kanskje et enda større samarbeidsfokus – spesielt når det gjelder å lære av hverandre, og å gi tilbakemeldinger til hverandre», trekkes frem som den største endringen LK20 har ført til i undervisningspraksisen hans. Han presiserer at han gir elevene friheten og tilliten til å vurdere hverandre slik de vil, og at han ikke deler ut en liste med kriterier.

4.1.4 Kroppslig dybdelæring

På spørsmålene hvor begrepet dybdelæring er inkludert Kjell at det (dybdelæring) ikke har vært et fokusområde for ham. Det er et begrep han først om fremst forbinder med andre fag og idrett, som ikke virker å ha særlig plass i kroppsøvfaget. Kjell gir uttrykk for at begrepet er diffust og vanskelig å forstå.

Likevel sier han at han er svært opptatt av at elevene skal få nok tid til både å gå i dybden, og å la de utforske og eksperimentere med egne teknikker slik at de kan reflektere rundt hva som fungerer best for dem. Han kommer gjerne med tilbakemeldinger, men han er først og fremst opptatt av å jobbe induktivt. Elevene skal få prøve først, mens han veileder etter behov og ønske fra elevene. Det har vært viktig for ham lenge, men LK20 har gjort ham enda mer fokusert på det. Dette innebærer at de gjerne jobber lengre med et tema enn tidligere, og at det er en rød tråd i undervisningen. Med det mener han at aktivitetene elevene skal gjennom i løpet av videregående skal bygge på hverandre, og rekkefølgen skal være nøye planlagt.

om elevene velger å løse et innebandyskudd på en litt annerledes måte, eller holder køllen annerledes enn de gjør på profesjonelt nivå er ikke så viktig for meg. Det handler om at de skal få utforske hva som fungerer for dem.

Mange av refleksjonene hans er midt i smørøyet av (kroppslig) dybdelæring; han er bare ikke klar over, eller har reflektert over det selv.

4.2 Informant 2: Lise

Lise har jobbet som kroppsøvlingslærer i 7 år. Hun har årsstudium i kroppsøving og idrettsfag, og underviser i tillegg i matematikk og naturfag. Lise jobbet i to år som matematikk- og naturfagslærer før hun begynte å undervise i kroppsøving. Lise underviser tre forskjellige klasser i kroppsøving i år – en av dem på VG1. Hun har enda ikke fulgt noen trinn gjennom hele videregående.

4.2.1 Arbeid med LK20

Lises arbeid med LK20 er preget av dårlig tid og en hektisk, ny skolehverdag som har krevd enorme omstillinger, både digitalt og mentalt. Hun beskriver lærerjobben etter Covid-19-utbruddet i Norge som hektisk, og viser til hvordan lærerne og elevene har hatt mer enn nok med å bli kjent med digitale løsninger og alternative undervisningsformer. Ledelsen vil gjerne at faglærerne skal innrette seg etter LK20, men samarbeidet har vært problematisk fordi ledig tid ofte overlapper. Lise har derfor jobbet mest individuelt med LK20. Hun er veldig positiv til videresatsingen på Vfl, samtidig som hun uttrykker skepsis over veien faget tar. Idretten har fortsatt en plass i LK20, noe hun påpeker ved at kompetansemålene er åpne for at man kan bruke idretter som bevegelsesaktiviteter. Likevel mener hun det er tydelig at idretten mister fotfeste til mer alternative og utradisjonelle aktiviteter, noe hun sier med et stort sukk og tungt hjerte.

4.2.2 Vurderingspraksis

Lise beskriver førstemøtet med vurdering i kroppsøvlingsfaget som det største sjokket hun har møtt som lærer. Som matematikk- og naturfagslærer er hun vant til at svaret enten er noe rett eller galt som hun kan sette to streker under. Hun beskriver vurdering i kroppsøvlingsfaget som vanskelig, men givende. Vurderingspraksisen hennes har endret seg voldsomt siden hun begynte å undervise i faget for 7 år siden. Da hun startet befant vurderingssituasjonene seg stort sett på slutten av temaet, aktiviteten eller terminen de holdt på med. Hun hadde vurderingsdager som elevene ble informert om på forhånd, og brukte gjerne fysiske tester som bip-test, cooper-test, 3000 meter, armhevinger og pull-ups. Hvilke tester hun valgte var gjerne tilfeldig, noe som gjorde at elevene ikke visste hva de ble vurdert i før tett opp mot vurderingssituasjonen.

Enkelte elever var helt fortvilte – nesten på gråten – etter disse vurderingsøktene mine. De fortalte meg at de var så nervøse at de ikke klarte å prestere, og at det var urettferdig at en dårlig dag på jobben skulle reflektere den harde innsatsen de hadde lagt ned i løpet av en lengre periode. Det var vanskelig å være uenig i det. Ofte hadde elevene tannlege-time, glemt gymtøy, eller vondt i magen på dager med testing og vurdering. Slik kunne jeg ikke fortsette å holde på.

Det skinner gjennom at Lise ikke er stolt over hvordan hun vurderte elevene før, noe som førte til en endring i vurderingspraksisen. Det første steget hennes mot endring var dialog med kolleger – både på skolen og fra hennes sosiale nettverk. Tipsene la fundamentet for forståelsen hennes da hun begynte å lese offentlige dokumenter. At Lise oppdaget at vurderingsbegrepet betydde så mye mer enn en tallkarakter – at det var en hel læringsprosess som pågikk til enhver tid, beskriver hun som banebrytende. Hun ble mer bevisst på at tilbakemeldingene hennes skulle vise eleven veien fremover. Lise bruker en tredelt vurdering hvor innsats, ferdigheter målt mot kompetansemål, og elevforutsetninger vektet etter skjønn. Tester er fortsatt en del av undervisningspraksisen hennes, men det er ikke bare resultatene som vurderes nå. Likevel veier resultatene tyngst, og refleksjonsloggen og læringsprosessen kan være med å vippe elevene opp eller ned en karakter.

Jeg bruker fortsatt tester, ja. Jeg synes det er fint at elevene har noe konkret å jobbe mot. I motsetning til tidligere har elevene full oversikt over hvilke kriterier de vurderes etter. Hvis vi for eksempel skal fokusere på fysiske egenskaper en periode, kjører jeg en test første gymtimen i perioden, og en re-test siste timen. Elevene må lære å sette seg realistiske mål, reflektere over hva som er realistisk, og ikke minst hvorfor de klarte å nå målet eller ikke. Dessuten vurderes de ikke bare på resultatet, men på veien dit, og refleksjonsloggene de leverer underveis.

Etter LK20 er det ikke mye som har endret seg i undervisningen og vurderingspraksisen til Lise – hverken i form eller innhold – delvis fordi hun ikke har hatt god tid til å jobbe med den. Hun synes det er synd at idretten skal miste fotfeste til mer utradisjonelle aktiviteter, og viser til formålet med faget.

Alle jeg kjenner fra gammelt av som fortsatt trener enda er aktiv i form av idrett, enten det er old boys-fotball eller ukentlig badminton. Man ikke fjerne introduksjonen til idrett fra skolen, og forvente at alle plutselig skal finne livslang bevegelsesglede med alternative aktiviteter som det knapt er miljøer for.

Lise innrømmer at det kan være krevende å drive med Vfl i de mest populære idrettene som fotball og håndball, hvor nivåforskjellen på elevene er stor. Nivåforskjellen viser seg spesielt i spillsituasjoner ved at elevene som ikke driver med idretten ikke blir sentret til eller inkludert. Elevene som driver med idretten på fritiden har høyere kompetanse enn Lise, noe som gjør at hun sjeldent kan gi de fremoverrettede tilbakemeldinger. Det er også utfordrende å gi tilbakemeldinger til elevene som ikke får deltatt. LK20 har vært en liten vekker, og har ført til at hun prøver å styre unna idrettene hvor nivåforskjellen kommer tydeligst frem.

4.2.3 Egenvurdering og hverandrevurdering

Egenvurdering er noe Lise først og fremst forbindelse med testing av fysiske egenskaper. Elevene skal reflektere over egne målsetninger, og hvorvidt de nådde de eller ikke. Elevene pleier også å svare på et skjema hvor de skal vurdere seg selv fra 1-6 når det gjelder innsats, samarbeid og ferdigheter i de forskjellige temaene de har vært innom. På selve samtalen hender det at hun utfordrer elevene til å reflektere rundt karakterene de har satt på seg selv, men det er ikke noe de blir bedt om å forberede seg på.

Hvis Lise har elever som er svært dyktige innenfor et tema bruker hun hverandrevurdering. Hun trekker frem basketball som et eksempel. Da blir eleven(e) med høy kompetanse bedt om å delta i undervisningen, og komme med tilbakemeldinger på hvordan de andre elevene kan forbedre seg. Dette er noe Lise har opplevd suksess med, og hun trekker frem at elevene ofte blir mer lydhør ovenfor hverandre enn henne. Hun legger ikke opp til hverandrevurdering i temaer hvor hun ikke har elever med høy kompetanse innenfor emnet, da hun frykter at det kan føre til læring av feil teknikk.

4.2.4 Kroppslig dybdelæring

Lise har et veldig idrettsfokusert syn på dybdelæring i kroppsøvfingsfaget, og hun mener at det er vanskelig å få til som kroppsøvfingslærer. Hun sier at «dybdelæring handler jo om å bli ekstremt god i noe, og det er det rett og slett ikke tid til i kroppsøvfingsfaget. De som er flinke i en idrett får dybdelæring gjennom idrettslaget eller på toppidrettslinjer.». Hun er i det hele tatt skeptisk til om dybdelæring tjener fagets formål. Lise argumenterer for at kroppsøving er en introduksjon til aktiviteter (hun vektlegger spesielt idretter) som elevene skal finne nok glede i til å oppnå livslang bevegelsesglede. Hun mener dybdelæring vil være med å begrense

antall aktiviteter man får prøvd ut, noe som vil føre til større frafall hos de som ikke er interessert i utgangspunktet.

4.3 Informant 3: Geir

Geir har vært lærer i 31 år, og har undervist i kroppsøvningsfaget i 18 år. Han har årsstudium i kroppsøving, master i religionsvitenskap og trekker frem ledererfaring fra forsvaret som en viktig del av hvilken lærer han er. Geir underviser tre klasser i kroppsøving i år, hvor to av de er på 1. trinn. Hvor mange klasser han underviser, og om han får følge dem gjennom hele skoleløpet varierer veldig, da han først og fremst underviser i religion.

4.3.1 Arbeid med LK20

Geir innrømmer at han nesten ikke har jobbet med LK20. Han forteller at alt oppstyret og debatten rundt innsats og elevforutsetninger etter innføringen av LK06 gjorde at han tok avstand til alt som heter læreplaner og føringer.

Det er jo helt umulig å forholde seg til. Det ene året er det som gjelder, det andre er det det motsatte. Og så går det et par år til, og plutselig er det noe nytt igjen. Jeg har gitt helt opp. Jeg opplever at elevene mine er fornøyde med undervisningen, og det får være bekreftelse nok fra meg.

Videre forteller Geir at det ikke er kultur for å jobbe sammen med læreplaner på skolen. Hver lærer kjører sitt eget løp, og det er ingen som stiller spørsmålstejn ved det, noe han understreker ved å si «vi er jo tross alt utdannede lærere». LK20 har ikke påvirket hverken undervisningspraksisen eller vurderingspraksisen hans, da opplever det som det samme faget, i en ny, mer avansert innpakning.

4.3.2 Vurderingspraksis

Geir er veldig opptatt av at vurderingspraksisen hans skal oppleves som rettferdig for elevene, og henviser til sin militære erfaring. Alle elevene skal behandles likt – uansett forutsetning, og alle er i stand til å mestre det man skal gjennom. Han bruker tydelige vurderingskriterier som elevene får utdelt i forkant av hver aktivitet. Dette fremheves med et eksempel på orienteringsundervisningen hans.

Det er viktig at elevene har noe håndfast å forholde seg til. I orientering vurderes elevene i siste økt. Elevene går på tur i rekke bak meg, med hvert sitt kart og kompass. Seks ganger i løpet av økten stopper jeg gruppen, og ber hver enkelt elev peke ut nøyaktig hvor vi er på kartet. Hvert riktige svar gir en karakter, slik at elevene med alt rett får toppkarakter.

Dette er en svært summativ vurderingsform, som Geir rettferdiggjør med at han gir elevene svært gode råd og tilbakemeldinger på hvordan de skal lese kart og orientere seg i naturen. Selve undervisningen foregår på samme måte som vurderingssituasjonen, bare at elevene får hint og hjelp, både i form av kartbegreper og terrenget rundt. Han kan ikke huske å ha gitt ut en lavere karakter enn 4, og tilbakemeldingene som gis underveis i hver aktivitet gir elevene klare retningslinjer for hva de må jobbe videre med. Han er svært tydelig på at tilbakemeldingene hans alltid skal være fremoverrettede, slik at elevene kan komme seg videre, men han vektlegger sluttproduktet mer enn prosessen.

Det er det summative som vektlegges – ikke veien dit. Fokuset på sluttprodukt fremheves ytterligere ved bruk av fysiske tester som vurderingsgrunnlag flere ganger i året. De mest brukte er Cooper-test, sargent-test, og styrketester som maks antall pull-ups og armhevinger. Vurdering skal være noe håndfast som elevene lett kan forholde seg til, og ikke noe svevende som er vanskelig for Geir å vurdere. Han synes at vurdering er ganske enkelt i kroppsøving, og med god ryggstøtte i tydelige vurderingskriterier mottar han sjeldent klager fra elevene.

4.3.3 Egenvurdering og hverandrevurdering

Geir mener at egenvurdering og hverandrevurdering er unødvendig, fordi elevene stort sett ikke innehar kompetansen til å gi riktig vurdering. Alle elevene hans vet stort sett hvilken karakter de ligger an til å få på grunn av de svært spesifikke vurderingskriteriene hans. Dersom elevene kommer med spørsmål og innvendinger opplever han det som positivt, fordi de er motivert og viser at de vil lære, men det er ikke noe han legger opp til. Det ansvaret ligger hos elevene. Han tolker altså egenvurdering og hverandrevurdering som noe summativt, hvor elevenes vurderinger av seg selv og andre har direkte innvirkning på karakteren.

4.3.4 Kroppslig dybdelæring

Dybdelæring er ikke et tema Geir har jobbet noe særlig med, og han har ikke store forkunnskaper om det. Begrepet oppfattes som diffust, og når han får opplest definisjonen sliter han med å se forskjellen på dybdelæring og vanlig læring. Han er skeptisk til at begrepsendringen kommer til å utgjøre noen som helst forskjell – hvert fall i sine timer. Likevel kan man trekke frem orienteringsundervisningen til Geir og trekke paralleller til dybdelæring.

Jeg treffer av og til på gamle elever ute i naturen. Da spøker jeg alltid med dem, og spør om de vet hvor de er på centimeteren. Da blir det nærmest en konkurranse for dem å kunne vise meg nøyaktig hvor de er, og den som er nærmest jubler som oftest triumferende fremfor kompisene.

Det er grunn til å tro at elevene dybdelæring i timene hans, men det er ikke noe Geir jobber aktivt for å få til.

4.4 Informant 4: Maria

Maria har jobbet som kroppsøvlingslærer i 8 år, og har mastergrad i kroppsøving og idrettsfag. De første to årene jobbet hun 60 % vikariat, men har nå 100 % stilling. Hun underviser 9 forskjellige klasser i kroppsøving, og følger stort sett elevene fra 1.- til 3. trinn.

4.4.1 Arbeid med LK20

Maria har jobbet veldig mye individuelt med LK20, og har i flere omganger bidratt til høringsinnspill til Utdanningsdirektoratet. Hun er generelt kjempepositiv til LK20 – og trekker spesielt frem videreføringen av fokuset på Vfl. Hun er derimot skeptisk til hvor stor påvirkning det vil ha på lærere som ikke allerede tenker på vurdering som et hjelpemiddel for læring, og sier «for noen vil det nok være en åpenbaring, men jeg tror de fleste har grodd litt for fast i egen praksis».

Maria uttrykker frustrasjon over samarbeidet med kollegene på skolen. Hun har forståelse for at kollegene har nok å gjøre, og at pandemien står i veien for mulighetene, men synes likevel at arbeidet har vært altfor slapt. Hun har flere ganger forsøkt å engasjere både ledelsen og de andre lærerne uten hell. Dette har tynget det individuelle arbeidet hennes, spesielt de gangene

hun har behov for noen andre sitt perspektiv. Hun frem tverrfaglig samarbeid og dybdelæring som hovedutfordringene.

4.4.2 Vurderingspraksis

Marias undervisnings- og vurderingspraksis er i stor grad formativ og læringsfokusert. Hun beskriver vurderingspraksisen hennes som en svært viktig del av undervisningen og er svært opptatt av å møte elevene der de er, slik at alle får mestringfølelse. En typisk vurderingssituasjon finnes ikke for henne. Dette gjør det tidvis utfordrende for henne å vurdere, siden hun ikke har noe håndfast og konkret hun kan vise til.

Det handler om å følge opp elevene hver time, slik at vurderingen er en kontinuerlig dialog mellom elevene og meg selv. Det er vanskelig og tidkrevende, og jeg kan selvsagt ikke vurdere alle elevene hver time. Heldigvis er læringsmiljøet i klassen så godt at elevene spør om hjelp av meg eller en medelev umiddelbart om de står fast.

Det er tydelig at vurdering ikke handler om en tallkarakter, men kontinuerlige tilbakemeldinger for å bedre læringsprosessen. Maria vektlegger samarbeid, innsats, og ferdigheter utfra forutsetninger og kompetansemål når hun vurderer elevene. Det mest utfordrende er å følge med på læringsprosessen til elevene hver eneste time. Derfor har hun 4-5 elever hun fokuserer ekstra på hver gang, slik at hun har vurdert hele klassen i løpet av 4-5 uker. Om elevene som ikke er «under lupen» skiller seg ut, noterer hun seg det og.

På spørsmål om hvor vurderingspraksisen hennes stammer fra svarer hun utdanningen sin med tilhørende praksiserfaring og arbeid med offentlige styringsdokumenter, læreplaner og vurderingsforskriften.

4.4.3 Egenvurdering og hverandrevurdering

Maria bruker egenvurdering både formativt og summativt. Den formative egenvurderingen skjer nesten hver eneste time ved at hun ber elevene reflektere rundt hvordan de ulike bevegelsene føles for dem. Typiske spørsmål er «hvordan følte det da du bøyet knærne i tillegg?» eller «hva tror du at du kan gjøre for å kaste enda lengre?». Dette inviterer til egenvurdering i form av refleksjoner, og fører ifølge Maria ofte til videre læring. Elevene blir oppfordret til å stille hverandre slike spørsmål når de jobber parvis, og i tillegg komme med tilbakemeldinger de tror kan hjelpe medelevene fremover. Dersom elevene får en aha-

opplevelse i forbindelse med refleksjonene han eller hun gjør seg, tas det opp i plenum. Hun bruker egenvurdering summativt i forbindelse med fagsamtaler og underveisvurderinger i faget. Elevene har et dokument på Google Docs som de skal fylle ut i løpet av skoleåret. Dokumentet skal de fylle ut ved minimum tre forskjellige anledninger hvert halvår. Maria påpeker at refleksjonene blir flere og bedre etter hvert år.

Maria er derimot forsiktig med å bruke hverandrevurdering, da hun er redd for at elevene vil ledes i feil retning. Unntaket er dersom hun har en elev med høy kompetanse i et tema.

4.4.4 Kroppslig dybdelæring

Maria synes dybdelæringsbegrepet er vanskelig å forstå, og knytter det først og fremst mot høy måloppnåelse i andre fag og idretter. Hun sier at det er noe hun gjerne vil lykkes med i faget, men at hverken hun eller kollegene forstår hvordan det skal brukes i kroppsøvingfaget. Da hun stilte elevene spørsmål om hva de trodde de kunne gjøre for å kaste enda lengre i basketball var det mange som svarte at de trodde de kunne bøye knærne for å skape mer bevegelsesenergi. Jeg konfronterte henne med at dette måtte være en form for kroppslig dybdelæring, da de hadde erfart at lengre bevegelsesbane ga lengre kast i andre aktiviteter. Likevel var hun ikke helt overbevist om at det gikk under dybdelæring, og at det i så fall var litt tilfeldig at hun i så fall hadde lyktes med det.

4.5 Informant 5: Ruben

Ruben har jobbet som kroppsøvingslærer i 20 år, og har årsstudium i kroppsøving og idrettsfag. Han underviser i engelsk og samfunnsfag i tillegg, og underviser i kroppsøving i 4 forskjellige klasser skoleåret 2020/2021. Han pleier stort sett å følge klassene sine gjennom videregående.

4.5.1 Arbeid med LK20

Ruben underviser som nevnt i flere fag, noe arbeidet med kroppsøving under LK20 bærer preg av. Han har lest gjennom den overordnede delen og kompetansemålene, og synes egentlig ikke at den skiller seg så veldig ut fra LK06. Han fnyser av den «såkalte nedtoningen av idrettsbegrepet» og sier at idretten har akkurat like stor plass i LK20 på grunn av lærernes metodefrihet og brede kompetansemål. Han oppsummerer LK20 med at det er mange like

aktiviteter, med en litt annen tilnærming. Han opplever ikke endringen som stor nok til at han skal endre sin undervisningspraksis. Han er fascinert av det økte fokuset på dybdelæringsbegrepet, som han har vektlagt i en årrekke.

4.5.2 Vurderingspraksis

Rubens vurderingspraksis har et tydelig fokus på det summative – sluttproduktet. Det er ikke så nøye hvordan eleven kommer seg dit, så lenge han legger ned en innsats utfra egne forutsetninger. Ruben bruker veldig mange forskjellige idretter i undervisningen sin, og erkjenner at elevene som driver med organisert idrett på fritiden står sterkere enn de som ikke gjør det. Han synes det er rett og rimelig at de som legger ned en innsats både på skolen og på fritiden skal belønnes for det, så lenge de kan vise til høy måloppnåelse.

Kroppsøving er gjerne fristedet for elever som sliter med de stillesittende, teoretiske fagene. I disse fagene belønnes man ikke for lav måloppnåelse selv om innsatsen er høy. Hvordan skal man rettferdiggjøre at det skal gjelde for kroppsøvingsfaget da? Selvsagt kan en elev gå opp en karakter eller to i faget mitt ved å vise innsats og læringsvilje, men toppkarakterene (5 og 6) er forbeholdt elevene som har det lille ekstra.

Ruben vurderer 4-5 elever hver økt, men vektlegger de siste 1-3 øktene tyngst. En typisk vurderingssituasjon varierer litt utfra temaene. Generelt sett er det i spill-lignende situasjoner om det er en idrett, fremføring hvis det er dans eller turn, og fysiske tester hvis det er styrketrening eller kondisjon. Dette førte til at jeg spurte Ruben om elevene synes det var ubehagelig å fremføre noe foran hele klassen, involvere seg i fotballkampen, eller løpe inn sist på en fysisk test. Spørsmålet ble besvart med et nytt spørsmål «ville man stilt det spørsmålet før en muntlig fremføring i naturfag eller en prøve i matematikk?». Ruben synes det er mer utfordrende å vurdere i kroppsøvingsfaget, enn i samfunnsfag og engelsk, men sier «at det egentlig ikke er så vanskelig». De gangene Ruben får negative tilbakemeldinger fra elevene er stort sett etter vurdering i spill-lignende situasjoner, da elevene ikke alltid skjønner hva han har vurdert de etter.

4.5.3 Egenvurdering og hverandrevurdering

Ruben bruker egenvurdering en gang hvert halvår ved at elevene fyller ut et skjema i forkant av fagsamtaler. Svarene beskriver ham som lite reflekterte, og oppfatter egenvurdering som noe elevene synes er et ork. Han synes de har nok å gjøre fra før av i alle andre fag, og synes egentlig ikke noe om at de skal få «enda flere lekser». Hverandrevurdering bruker han et par ganger i året, hvor elevene med høyest kompetanse får være «medlærere». Dette har han gode erfaringer med, fordi medelevene ofte ser opp til, og er lydhøre for tilbakemeldingene til de flinkeste elevene. Han ser på det som en positiv egenskap at elevene prøver å komme med gode tilbakemeldinger til hverandre, samtidig som han er redd for at tilbakemeldingene (fra elever med lavere kompetanse) kan lede medelevene inn på feil spor.

4.5.4 Kroppslig dybdelæring

Ruben mener han i aller høyeste grad han legger opp til dybdelæring for elevene i faget, men erkjenner at den kanskje treffer elevene med høyest måloppnåelse mest. Forståelsen hans for begrepet er svært prestasjons- og idrettsorientert.

Dybdelæring handler jo om å være så flink i noe at man kan overføre det til et annet tema, eller en aktivitet da, i kroppsøvfingsfaget. I mine timer kjenner vi det igjen hos elevene som er flinke med ballidrett. De samme elevene dominerer gjerne, selv om de nesten aldri har spilt basketball, volleyball eller håndball før.

Han ønsker at alle elevene skal oppnå dybdelæringen, men påpeker at det krever mer egentrening og arbeid for elevene som er mindre kompetente – på samme måte som det gjør for eleven som ikke har høy kompetanse i matematikk. Han stusser over at enkelte leser LK20 som om idrettsfokuset er nedtonet, da det overhodet ikke er kompatibelt med økt satsing på dybdelæring.

4.6 Informant 6: Kåre

Kåre har jobbet som kroppsøvlingslærer i 6 år, og har en mastergrad i kroppsøving og idrettsfag. Han underviser 8 klasser i faget, og har fulgt alle elevene gjennom hele videregående siden han begynte som lærer.

4.6.1 Arbeid med LK20

Kåre bidro aldri med høringsutkast til LK20, da han følte at han ikke var «tørr bak ørene» da planleggingen av LK20 startet. Dette angrer han på i ettertid, samtidig som han smiler og påpeker at LK20 egentlig er ganske lik idealutkastet hans. På skolen Kåre jobber har det vært stort fokus på å innrette seg etter LK20, noe som har ført til et fruktbart samarbeid med kollegene. Til tross for pandemien har de klart å sette av verdifull fellestid for å diskutere hva som er nytt, hva som endres, og hva de kan fortsette med. Dette samarbeidet har foregått både med kroppsøvlingslærerne, og på tvers av fagene.

Samarbeidet har blant annet ført til økt fokus på Vfl, spesielt i kroppsøvlingsfaget, noe Kåre tar mye av æren for. Han trekker frem obligatoriske fagsamtaler med undervisvurdering minimum tre ganger i halvåret i kroppsøvlingsfaget som en av de viktigste endringene de har fått til på skolen.

Rent innholdsmessig tror ikke Kåre at det blir de helt store endringene, selv om idretten ikke lenger nevnes. Det er fortsatt rom for den med metodefriheten til lærerne, men han håper at LK20 bidrar til at lærerne tør å introdusere elevene for enda flere aktiviteter, slik at faget favner om flere.

4.6.2 Vurderingspraksis

Kåre sier at vurderingspraksisen hans forandret seg voldsomt i løpet av studietiden, fra det summative til det formative, og fra vurdering av læring til Vfl. Han fremhever spesielt artiklene og arbeidet til Black og Wiliam det mest innflytelsesrike. Kåre er svært opptatt av at elevene skal vite hva han krever av de til enhver tid, og beskriver vurdering som et hjelpemiddel for all læring som skjer i timene hans. «Hvordan skal elevene lære på skolen hvis ikke de blir ledet i riktig retning?» spør han retorisk, før han følger opp med at han både gjør det verbalt og ved å manipulere miljøet elevene befinner seg i. Han bruker to forskjellige fremgangsmåter på vurdering i oppvarmingsleken ti-trekk som eksempel, og viser til at man enten kan si at elevene må sentre fortere, eller gjøre området de befinner seg innenfor mindre.

Kåre pleier å se seg ut 5-6 elever hver eneste økt som han ser ekstra nøye på. Han har et dokument hvor han skriver ned et par kommentarer, og en midlertidig karakter på elevene. Dette skaper det summative vurderingsgrunnlaget over en lengre periode.

Kåre sier at han er skeptisk til hvor stor innflytelse LK20, og satsing på Vfl har på lærere rundt omkring. Han sier at:

En ting er å endre noe i læreplanen. Det er noe helt annet å endre praksisen til lærere som har gjort ting på sin måte i en årrekke. Ansvarer tror jeg ligger hos lærerutdanningsinstitusjonene og skolene. Skolene må sette av tid slik at fagfolk fra høyskolene og universitetene kan holde kurs og foredrag for lærerne.

4.6.3 Egenvurdering og hverandrevurdering

Egenvurdering og hverandrevurdering spiller en viktig rolle i undervisningen til Kåre. Han ønsker å aktivisere hjernen til elevene like mye som kroppen, slik at de reflekterer over valgene og bevegelsene sine underveis. Han pleier ofte å blåse i fløyten sin for å be elevene reflektere over hva de gjør, og hvorfor de gjør det, før han umiddelbart setter i gang økten igjen. Av og til utfordrer han elevene på å komme med refleksjonene sine i slutten av øktene. På denne måten «holder han elevene på tærne». I tillegg til egenvurderingen underveis i kroppsøvingundervisningen, skal elevene også fylle ut korte refleksjonslogger i forkant av fagsamtaler.

Hverandrevurdering er noe Kåre oppfordrer til når elevene jobber gruppevis. Han har svært gode erfaringer med det, og forteller om at elevene ofte har lettere for å høre på medelevene enn læreren. Dette gjelder spesielt elevene som er litt forsiktige og er redd for å ta mye plass ellers i undervisningen. Hverandrevurdering og samarbeid kan skape flere tryggere, mindre miljøer rundt om i gymsalen eller ute i naturen.

4.6.4 Kroppslig dybdelæring

Kåre knytter først og fremst sammenhengen mellom metoder og fremgangsmåter i dybdelæringsbegrepet med naturvitenskapelige fag som fysikk, naturfag, matematikk, kjemi og biologi, hvor kunnskap om fremgangsmåtene fra det ene faget brukes i de andre. Kåre diskuterer også hvordan den samme parallellen kan trekkes mellom ballidretter og aktiviteter i kroppsøving, men han sliter med å se hvordan elevene kan dra nytte av det i andre fag på skolen.

I kroppsøvingstimene har han prøvd å legge opp til gradvis progresjon, som kan karakteriseres som dybdelæring. Kåre synes det er utfordrende med dybdelæring i kroppsøvingsfaget når man må gjennom så mange kompetansemål i løpet av et skoleår. Da

blir det gjerne vanskelig å gi elevene tid nok til å gå i dybden, før man må skifte tema. Han synes også det er problematisk å ta hensyn til elevforutsetninger fra et dybdelæringsstøsted.

Mens en elev holder på å lære seg det helt grunnleggende for å lykkes med en aktivitet, er gjerne en annen elev på detaljnivå. Skal man holde på helt til den første eleven har dyp forståelse for aktiviteten før man går videre? Hvordan oppleves det for de andre elevene som er lengre fremme?

5. Diskusjon

I dette kapittelet ønsker jeg å diskutere problemstillingen «Hva forteller et utvalg kroppsøvlingslærere om hvordan de jobber med dybdelæring og vurdering i faget etter innføringen av ny læreplan (LK20)?» i lys av den tidligere forskningen og teorien som er presentert.

5.1 Lærernes mottakelighet for endring

Informantene svarer svært ulikt når de skal redegjøre for vurderingspraksisen sin. Likevel ser vi en trend som signaliserer at det er forskjell på lærerne med mest og minst erfaring. Både Ruben og Geir holder på undervisnings- og vurderingspraksisen de har brukt i alle år. Geir innrømmer at han knapt har jobbet med LK20 og at han tolker den som LK06 i ny, mer avansert innpakning. Ruben synes heller ikke at LK20 skiller seg fra LK06 i stor grad, i hvert fall ikke stor nok til at han trenger å gjøre endringer. Begge to har en veletablert praksis som «de vet fungerer», og ser dermed ingen grunn til å gjøre endringer.

Det er jo helt umulig å forholde seg til. Det ene året er det som gjelder, det andre er det det motsatte. Og så går det et par år til, og plutselig er det noe nytt igjen. Jeg har gitt helt opp. Jeg opplever at elevene mine er fornøyde med undervisningen, og det får være bekreftelse nok fra meg.

Geir møter ikke motstand fra elevene som er fornøyde, og han virker nesten motløs av det han opplever som forskjellige og motstridende tiltak som kastes hans vei. For Geir var det ikke en spesiell hendelse som gjør at han føler seg så motløs i forhold til endringer i læreplaner og stadig nye anbefalinger. Folk fra alle kanter, både lærere, elever, foreldre og massemediene reagerte da LK06 ble gjeldende, noe som kan understrekes med rekken artikler som påpekte av det nye kroppsøvlingsfaget var for vanskelig å forstå (Arnesen et al.,

2010; By, 2008; Hofnes, 2007, 2011; Leirhaug, 2008; Lied, 2007; Lindstrøm, 2008; Turøy, 2007; Vinje, 2008, 2010). Debatten pågikk i flere år, helt til det kom en ny, revidert læreplan. Selve satsingen på Vfl i norsk skole kan man si begynte med LK06, men den ble ytterligere forsterket da det ble bevilget midler til det nasjonale forskningsprosjektet «Vurdering for læring». Vurderingspraksisen til både Ruben og Geir kan karakteriseres som summativ. Det kan nok i stor grad forklares med at det var behavioristiske læringsteorier og der summativ vurdering kunne gjennomføres nesten uavhengig av konteksten og temaet som dominerte før årtusenskiftet (Shepard, 2000), og Leirhaugs (2016) egne erfaringer med lærerutdanningen da han studerte. Dermed kan det spekuleres i om det ikke de hurtige endringene, vanskelige læreplanene og all debatten rundt LK06, og spesielt innsatsbegrepet, som gjorde Geir motløs i møte forandringer. Hadar & Brody (2017) understreker at lærerne må oppleve motstand, eller se effekten av nye tiltak for å endre praksisen sin. Kåre sier at:

en ting er å endre noe i læreplanen. Det er noe helt annet å endre praksisen til lærere som har gjort ting på sin måte i en årrekke. Ansvarer tror jeg ligger hos lærerutdanningsinstitusjonene og skolene. Skolene må sette av tid slik at fagfolk fra høyskolene og universitetene kan holde kurs og foredrag for lærerne.

Utsagnet hans beskriver Geir og Ruben godt. Geir, som jeg oppfatter som den mest konservative av de to, får heller ikke nye impulser fra kolleger, da alle kjører sitt eget løp. Da er det ikke vanskelig å forstå at begge to sliter med å se verdien av å endre praksisen sin. Det er synd, da det potensielt kan påvirke læringsutbyttet til elevene.

På motsatt side av spekteret finner vi de yngre lærerne, spesielt Lise, som har endret vurderingspraksisen sin radikalt siden hun begynte å undervise i faget. Hun omtaler førstemøtet med vurdering i kroppsøvingfaget som et sjokk, noe som tyder på at hun ikke har etablerte praksiser som er vanskelig å endre (Baker et al., 2018).

Enkelte elever var helt fortvilte – nesten på gråten – etter disse vurderingsøktene mine. De fortalte meg at de var så nervøse at de ikke klarte å prestere, og at det var urettferdig at en dårlig dag på jobben skulle reflektere den harde innsatsen de hadde lagt ned i løpet av en lengre periode. Det var vanskelig å være uenig i det.

Hun møtte både motstand i fortvilte elever, og fikk i tillegg impulser fra kolleger som viste til gode resultater med Vfl. Fysiske tester, som ofte er definert av en eksisterende standard fra idretten, bidrar ifølge Lauvås (2018) til at det er måloppnåelsen, og ikke læringsproduktet som vurderes. Videre hevder Black & Wiliam (2009) at en karakter i seg selv ikke bidrar til

læring, men i beste fall motivasjon dersom karakteren er god. Det jeg prøver å si er at det ikke er tvil om at Lise har forandret vurderingspraksisen sin, men at det fortsatt er et stykke å gå før hun vurderer i tråd med visjonene for Vfl og LK20. «Jeg bruker fortsatt tester, ja. Jeg synes det er fint at elevene har noe konkret å jobbe mot... Dessuten vurderes de ikke bare på resultatet, men på veien dit, og refleksjonsloggene de leverer underveis.» Likevel er det prestasjonen, ikke læringsprosessen, som veier tyngst, noe som ikke er i tråd med Vfl og LK20. Et interessant spørsmål, som baserer seg på forskningen til Leirhaug et al. (2013), er om hun tilpasser seg etter LK20, eller om hun tilpasser læreplansforståelsen etter seg selv.

5.2 Black & Wiliams hovedprinsipper for vurdering for læring

Halvparten av informantene opplyser at Vfl i stor grad utgjør vurderingsgrunnlaget deres. Dette skal diskutere mot hovedprinsippene til Black & Wiliam (2018) for Vfl, for å belyse hvordan lærerne faktisk realiserer det. Slik får vi et overblikk over hva som er hovedutfordringene og hvor skoen trykkes mest.

5.2.1 Klargjøring og deling av kriterier for måloppnåelse

Alle lærerne opplyser om at de i større eller mindre grad informerer elevene om hva som er kriterier for måloppnåelse. Hos noen av lærerne varierer det fra aktivitet til aktivitet, mens elevene til Kjell, Lise, Geir og Kåre alltid vet hvilke kriterier de vurderes etter. Slik jeg tolker Black & Wiliam skal elevene vite dette ved inngangen av hver enkelt undervisningstime. Jeg tenkte aldri på å spørre lærerne om det var en fast rutine, eller om det kun var foran hvert nye tema. Dette gjør at jeg mister noe av diskusjonsgrunnlag. Black & Wiliam (2009) peker på at det er helt nødvendig at elevene har kjennskap til kriteriene for måloppnåelse. Man kan derimot stille spørsmål til at ingen av lærerne involverer elevene i utvelgelsen av kriteriene, slik som Black & Wiliam anbefaler (2009).

5.2.2 Å skape diskusjoner og situasjoner som kan avdekke læring

Hvorvidt informantene har et åpningstrekk for å fremkalle diskusjoner når kroppsøvingstimene starter vet jeg heller ikke, da jeg ikke tenkte på å spørre om det. Alle informantene har sine egne måter å tilrettelegge for situasjoner som kan avdekke læring. Mens Maria velger en sosiokulturell tilnærming, velger Kåre gjerne en behavioristisk

tilnærming ved å modere atferden til elevene gjennom miljømanipulering. Ruben på den andre siden fokuserer mer på dybdelæringsbegrepet her, og legger ofte opp til spillesituasjoner i idrett som først og fremst gir læringsutbytte til de elevene med mest kompetanse. Her kan motsvaret Black & Wiliam (Black & Wiliam, 2009, 2018) kom med etter kritikken fra Perrenoud (1998) trekkes frem. Vfl-modellen er bare et hjelpemiddel eller rammeverk som kan brukes i lag med ulike læringsteorier. Under dette prinsippet skinner lærernes metodefrihet gjennom – kanskje på godt og vondt?

5.2.3 Framoverrettet feedback

Når det gjelder framoverrettet feedback vil jeg først og fremst trekke frem orienteringseksempelet til Geir, som knapt kjenner til Vfl-begrepet. Selve vurderingsformen er svært summativ, da det kun er sluttproduktet som teller. Dette advarer som nevnt Black & Wiliam (2009) mot, da karakteren i beste fall vil være en motivasjon. Selve prosessen dit er likevel midt i smørøyet av framoverrettet feedback og Vfl, da elevene hans både er kjent med kriteriene og tilbakemeldingene som kreves for å komme seg dit. Tilbakemeldingene er faglig relevant i tråd med Slemmen (2010). At elevene lærer det så godt at de husker på det i årevis viser til at framoverrettet feedback kan være en viktig bidragsyter for dybdelæring. Grunnen til at jeg trekker frem Geir sitt eksempel er for å fremheve hvordan Vfl både kan være summativt og formativt, så lenge det fremmer læring (Brookhart, 2003). Det er et viktig poeng å få frem, da det kan være lett å tenke på summativ vurdering som en motpol til Vfl. En som jobber annerledes enn Geir med framoverrettet feedback er Kjell.

om elevene velger å løse et innebandyskudd på en litt annerledes måte, eller holder køllen annerledes enn de gjør på profesjonelt nivå er ikke så viktig for meg. Det handler om at de skal få utforske hva som fungerer for dem.

Han har en veldig induktiv tilnærming til feedback, og legger heller til rette for at elevene skal få utforske selv. I orientering er det tydeligere hva «rett og galt» enn det er i innebandy. Da viser du enten riktig eller galt sted på kartet. Poenget er at det fins flere måter å gi feedback til elevene på, uten at den ene nødvendigvis er bedre enn den andre.

5.2.4 Engasjere elevene til å både vurdere og gi hverandre framoverrettet feedback

Hverandrevurdering er ikke et stort fokus hos noen andre lærere enn Kjell. Generelt undervurderer informantene elevenes evne til å gi hverandre framoverrettet feedback. Det hersker en frykt for at elevene vil bli «vranglært» dersom medelevene fritt får slippe til for å vurdere. Dersom det gjøres unntak, er det for å slippe til en elev med høy kompetanse som kan fungere som en medierende hjelper, noe lærerne rapporterer at de nesten utelukkende har gode erfaringer med. Dermed blir «æren av» å hverandrevurdere delegert til et utvalg elever med høy kompetanse. Black & Wiliam (2009) presiserer ikke hvorvidt alle bør hverandrevurdere alle, alltid, men det kan spekuleres i om at ansvaret bare gis til de dyktigste elevene er mot Black & Wiliams hensikt.

Hverandrevurdering er ifølge Black & Wiliam (2009) ikke bare en av de viktigste metodene for å styrke formativ vurdering, men også en god trening på selvrefleksjon og egenvurdering (Black & Wiliam, 2009; Slemmen, 2010). At lærerne utelater dette fra undervisnings- og vurderingspraksisen sin, hemmer trolig det potensielle utbyttet elevene ellers kunne fått av undervisningen. Hverandrevurdering er utelukkende positivt og kjempegunstig for elevene, da de ofte er mer åpen for tilbakemeldingene fra medelevene (Wølner, 2013). Dette påpeker til og med mange av informantene.

5.2.5 Ansvarliggjøre elevene for egen læring og vurdering av egen læring

Når det kommer til egenvurdering, er lærerne mye flinkere igjen. Der de ville sette en stopper for vranglære med hverandrevurdering, oppfordrer de aller fleste lærerne til egenvurdering. Når man ser på Utdanningsdirektoratets (2020a, s. 15) retningslinjer for god undervisningsvurdering står det at eleven skal «delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglige utvikling», noe som kan være med på å forklare hvorfor egenvurdering vektlegges så sterkt, samtidig som hverandrevurdering ses på som noe som potensielt sett kan hemme læring.

Det kan derimot diskuteres i hvor stor grad elevene føler seg ansvarlige for egen læring. Ingen av lærerne følger alle prinsippene, som er integrale for at elevene skal gjøres som eiere av egen læring (Black & Wiliam, 2009; Slemmen, 2010). Jeg hevder ikke at ingen av elevene føler seg ansvarlig for det, men resultatene indikerer at det trolig er forbedringspotensiale her.

5.2.6 Oppsummering av prinsippene

Selv om noen av informantene omtaler Vfl som en viktig inspirasjonskilde til vurderings- og undervisningspraksisene er det grunn til å tro at de ikke kjenner veldig godt til teorien til Black & Wiliam som ligger til grunn for den. Hvilke prinsipper som vektlegges, eller i det hele tatt følges virker litt tilfeldig, slik resultatene er. Forklaringen på det tror jeg ligger i at formativ vurdering og Vfl gjerne omtales som underveisvurdering (Det Kongelige Kunnskapsdepartement, 2016). Ifølge Utdanningsdirektoratet innebærer god underveisvurdering at eleven skal:

- delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglige utvikling
- forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem
- få vite hva de mestrer
- få veiledning om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 15)

Hverandrevurdering er ikke vektlagt i hovedprinsippene for god underveisvurdering, og de fire punktene ovenfor er godt representert i mange av informantenes beskrivelser av egen undervisnings- og vurderingspraksis. Dermed er det grunn til å tro at det er rundskrivet om individuell vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2020a) som ligger til grunn for lærernes forståelse av Vfl. Den nasjonale satsingen på vurdering for læring er en forlengelse av Satsingen vurdering for læring 2010 – 2014, hvor den grunnleggende idéen bygger på teoriene Black & Wiliam om Vfl. Etter en periode på 8 år, ble det pekt på at en av hovedutfordringene var «å praktisere vurdering for læring i tråd med den grunnleggende idéen som ligger bak (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 26)». Derfor kan en stille seg svært kritisk til at det ikke er nettopp disse idéene, de fem hovedprinsippene til Black & Wiliam, som fremheves som gjeldende for god individuell vurdering.

5.3 Dybdelæring – neglisjert i kroppsøvfaget?

For å understreke poenget mitt innleder jeg diskusjonen ved å hente frem Marias syn på dybdelæring fra resultatkapittelet.

Maria synes dybdelæringsbegrepet er vanskelig å forstå, og knytter det først og fremst mot høy måloppnåelse i andre fag og idretter. Hun sier at det er noe hun gjerne vil

lykkes med i faget, men at hverken hun eller kollegene forstår hvordan det skal brukes i kroppsøvfingsfaget.

Dette synet er det stor enighet om hos informantene – uansett om de fokuserer på det i undervisningen eller ikke. Det går tydelig frem av resultatene at lærerne synes begrepet er diffust, og vanskelig å forstå, noe som stemmer godt overens med synet lærere har på begrepet internasjonalt (Fullan et al., 2018). Dette forsterkes ved at Ludvigsen-utvalget introduserte uten en klar definisjon (Østern et al., 2019), og at man i dag ikke finner en klar definisjon i LK20s overordnede del, men i et støttedokument (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

At fem kroppsøvfingslærere oppfatter dybdelæring som anliggende for idretten eller andre fag er en sak, og kan isolert sett være et feilmalt bilde av et lite representativt utvalg. Dette er det mye som tyder imot. Allerede i NOU 2014:7 (2014) peker Ludvigsen-utvalget på at bredden i kroppsøvfingsfaget er til hinder for at elevene skal få tid til å fordype seg i enkeltemner. Lise kan se ut til å treffe spikeren på hodet når hun sier at «dybdelæring handler jo om å bli ekstremt god i noe, og det er det rett og slett ikke tid til i kroppsøvfingsfaget. De som er flinke i en idrett får dybdelæring gjennom idrettslaget eller på toppidrettslinjer.». Ludvigsen-utvalget støtter opp om sitatet ved å trekke frem samarbeid med idrettslag som en viktig bidragsyter til dybdelæring i kroppsøvfingsfaget (NOU 2014:7, 2014).

Når målet med LK20 er å skape en mer helhetlig skole med sammenheng mellom kjerneelementene, kompetansemålene og de ulike delene av LK20 (Det Kongelige Kunnskapsdepartement, 2016) kan en stille spørsmålstegn ved at dybdelæring, som et av de store satsningsområdene ved LK20, ikke ser ut til å være gjeldende for kroppsøvfingsfaget (Dahl & Østern, 2020; Østern et al., 2019). Neglekten ser ut til å fortsette når Ludvigsen-utvalget legger frem NOU 2015:8 – *fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8, 2015). På den ene siden skal man unngå overflatelæring og strebe etter dybdelæring, og på den andre siden skal kroppsøvfingsfaget bidra til bredde i den kompetansen elevene skal utvikle. Å ha bred kompetanse er ikke noe negativt – snarere tvert imot – men når det nye kompetansebegrepet som fulgte LK20 ligger så nærme dybdelæringsbegrepet, virker det selvmotsigende. At idrettslagene trekkes frem som bidragsytere til dybdelæring gjør at man kan spekulere i om den brede kompetansen hovedsakelig forstås som idrettsspesifikke ferdigheter. En slik forståelse vil i så fall redusere

fagets status til et fag som forstås i et snevert helseperspektiv (Standal, 2019; Säfvenbom & Rustad, 2018).

At dybdelæringen har en plass i kroppsøvningsfaget, mener jeg det er liten tvil om. Det krever derimot en utvidelse av begrepet, og anerkjennelse om at dybdelæring kan omfatte mer enn bare kognitive prosesser. Begrepet må, slik Standal (Standal, 2019) og Säfvenbom & Rustad (2018) ta høyde for kroppslig læring dersom det skal være relevant i kroppsøvningsfaget. Selv om Maria ikke var overbevist om det selv, belyste hun hvordan dybdelæring kunne være kroppslig da hun fortalte elevene som reflekterte seg frem til at de kunne bøye knærne for å skape mer bevegelsesenergi.

6 Avslutning og oppsummering

Funnene i oppgaven viser at mange av de intervjuede lærerne har en vurderingspraksis som heller mot det formative, og at Vfl ses på som noe positivt. Lærerne som er mer summative får også frem Vfl i undervisningen sin, men det er gjerne mer ubevisst. Ingen av lærerne har endret vurderingspraksisen sin dramatisk etter LK20, men mange peker på at den har vært med på å endre fokuset deres litt, i retning vurdering for læring og formativ vurdering.

Dybdelæringsbegrepet er et begrep som lærerne først og fremst opplever som diffust. Det er derimot stor enighet blant informantene om at dybdelæring assosieres med idrett. Funnene tyder på at mange av lærerne jobber med dybdelæring, men at det gjerne er ubevisst. Det virker som at de har fått med fokuset på dybdelæring, men at de likevel ikke har endret praksisen sin slik at den kan tilrettelegge for dybdelæring etter LK20.

LK20 er helt i startfasen, og trolig vil den bare få mer innflytelse på både dybdelæring og Vfl etter hvert som tiden går, og begrepsforståelsen øker.

Studien ble gjennomført med hensikt å svare på problemstillingen «Hva forteller et utvalg kroppsøvningslærere på videregående skole om hvordan de jobber med dybdelæring og vurdering i faget etter innføringen av ny læreplan (LK20)?».

Studien peker på behovet for å omformulere dybdelæringsbegrepet. Slik det er definert av Ludvigsen-utvalget og Utdanningsdirektoratet, er det ikke kompatibelt med kjerneelementene i kroppsøvningsfaget. Studiens resultater tyder på at dybdelæringsbegrepet først og fremst anses som noe som kun er oppnåelig i idretten.

Jeg foreslår at dybdelæringsbegrepet må anerkjenne at læring kan være mer enn en kognitive prosess (Whitehead, 2010), og som anerkjenner kroppen som subjektiv, ikke bare som et mekanisk objekt (Standal, 2019). For å gjøre dybdelæringsbegrepet kompatibelt med kroppsøvfingsfaget foreslår jeg at det erstattes av begrepet *kroppslig* dybdelæring.

Omformuleringen legger klare føringer for hvordan dybdelæring i kroppsøving kan, og kanskje bør tolkes. Slik situasjonen i verden er i dag med Covid-19-pandemien hengende over oss, med begrensninger og nedstengninger av breddeidretten, kan det tenkes at et kroppslig dybdelæringsbegrep kan virke svært positivt på kroppsøvfingsfaget.

Den andre delen av problemstillingen forsøker å belyse hvordan lærere praktiserer vurdering, og om LK20 har bidratt til en endring i vurderingspraksis. Resultatene tyder på at lærerne som opplever at satsingen på Vfl bryter med deres eksisterende praksis har opplevd det som vanskelig eller unødvendig å endre praksis. Mitt materiale viser det at dette blir vanskeligere desto lengre erfaring man har. Det er også verdt å påpeke at det med Vfl, som med dybdelæringsbegrepet, hersker en usikkerhet og uenighet i hvordan begrepet skal forstås. På den ene siden har man et åtteårig nasjonalt satsingsprosjekt på Vfl viser at en av hovedutfordringene med implementeringen av Vfl er å følge de grunnleggende idéene som ligger til grunn, mens man på den andre siden har NOUer som omtaler Vfl som underveisvurdering. Når kriteriene for god underveisvurdering ikke stemmer overens med Black & Williams hovedprinsipper for Vfl, som *er* den grunnleggende idéen bak, er det ikke rart at Vfl både tolkes og praktiseres ulikt.

Funnene i studien baserer seg på refleksjonene til seks kroppsøvfingslærere. Utvalget er lite, og funnene kan ikke generaliseres, noe som heller aldri var intensjonene med studiet. Jeg ønsker derfor å invitere til videre forskning på temaene. Det hadde vært interessant å løfte frem hvordan kroppsøvfingslærere både praktiserer og reflekterer rundt begrepene Vfl og (kroppslig) dybdelæring etter at LK20 er fullstendig implementert.

7 Referanseliste

- Andersen, N. Å. (1999). *Diskursive analysestrategier: Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. Nyt fra samfundsvidenskabene.
- Arnesen, T. E., Leirhaug, P. E. & Nilsen, A. K. (2010). *Kristin Halvorsen og vi om innsats, testing og karaktervurdering: Kroppsøving*.
- Arnesen, T. E., Nilsen, A. K. & Leirhaug, P. E. (2013). "Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.": vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FOU i praksis*, 7, s. 9-32. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/225309>
- Baker, J., Chaseling, M., Boyd, W. & Shipway, B. (2018). *Teachers' response to a new mandatory professional development process: does it make a difference?* *Professional development in education*, 44(4), s. 570-582.
- Bakken, J. (2009). *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørkli, K. & Arnesen, K. (2015). *Kombinert summativ og formativ vurdering i matematikk*. *Uniped*, 38(04), s. 337-344.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), s. 5-31. doi:10.1007/s11092-008-9068-5
- Black, P. & Wiliam, D. (2018). *Classroom assessment and pedagogy*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), s. 551-575. doi:10.1080/0969594X.2018.1441807 Hentet fra <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Bomo, S. (2008). *Implementeringen av kunnskapsløftet: Hvilke erfaringer er gjort i forbindelse med implementeringen av kunnskapsløftet blant kroppsøvingslærere på vg 1*: Masteroppgave ved Norges Idrettshøyskole, Oslo.
- Borgen, J. S., Gjølme, E. G., Hallås, B. O., Løndal, K. & Moen, K. M. (2018). *Kroppsøving mer enn «fysisk aktivitet»*. *Bedre skole*, (4/2017) Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/kroppsoving-mer-enn-fysisk-aktivitet/>
- Brattenborg, S. & Vinje, E. E. (2016). *Vurdering i kroppsøvingfaget - gamle og nye utfordringer*. I E. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (s. 32-48). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brookhart, S. M. (2003). *Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses*. *Educational measurement: Issues and practice*, 22(4), s. 5-12.

- Bryman, A. (2016). *Social research methods* Oxford university press.
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A. C. (1996). I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (6. utg., s. 123-142). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- By, I. Å. (2008). *Veiledning for vurdering med karakter i kroppsøving - glimt fra et arbeid*. Kroppsøving, 5, s. 10-13.
- Dahl, T. & Østern, T. P. (2020). *Læring uten kropp*. Bedre skole, (3/2019) Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/laring-uten-kropp/>
- Det Kongelige Kunnskapsdepartement. (2013). *På rett vei - Kvalitet og mangfold i fellesskolen (Meld. St. 20 (2012–2013))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Det Kongelige Kunnskapsdepartement. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28 (2015-2016))*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartement. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Dweck, C. S. (2007). *Mental vekst. Et positivt tankemønster - den nye psykologien for å lykkes*. Oslo: Damm.
- Eksamenssekretariatet. (1998). *Kroppsøving på grunnskolens ungdomstrinn. En veiledning for vurdering med og uten karakter*. Oslo: Statens utdanningskontor.
- Flagestad, L. & Skisland, J. O. (2009). *Økt trivsel i kroppsøving sfaget*. Kroppsøving, 2, s. 12-13.
- Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. (2018). *Dybdelæring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* Pax.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Græsholt, S. A. (2011). *Elevvurdering og vurderingskultur i kroppsøving: hvordan erfarer elever i videregående skole elevvurdering, og hvilke vurderingskulturer kommer til uttrykk i kroppsøving sfaget?* (Masteroppgave). Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/171538>

- Hadar, L. L. & Brody, D. L. (2017). *Professional learning and development of teacher educators* (Vol. 2, s. 1049-1064): SAGE Publishers London.
- Haug, P. (2003). *Evalueringa av reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97* (1504-2987). Oslo: Norges forskningsråd.
- Hofnes, R. (2007). *Vurdering for læring?* Kroppsøving, 6, s. 28-29.
- Hofnes, R. (2011). *Vurderingsanarki i kroppsøving?* Kroppsøving, 1, s. 24-26.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden – Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Jakobsen, A. M. (2011). *Trivsel hos kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen: hvor godt trives kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen og hvor sannsynlig er det at de underviser i faget om fem år?* (Doktoravhandling). Hentet fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/2900/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene: Humanistiske forskningstraditioner 2* (2. utg.). Gylling: Roskilde Universitetsforlag.
- Klette, K. (2003). *Lærernes klasseromsarbeid; Interaksjons-og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97*. I Klette, K.(red.): *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo,
- Koselleck, R. (1997). *The temporalisation of concepts. Redescriptions: Political Thought, Conceptual History and Feminist Theory*, 1(1), s. 16-24.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28 (2015-2016))*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*
Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Strategi for fagfornyelsen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skal-fornye-fagene/id2537895/>

- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk, s. 18-20.
- Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen* Cappelen Damm akademisk.
- Leirhaug, P. E. (2008). *Høgt karakternivå – del av fagets eigenart?* Kroppsøving 2, s. 16-18.
- Leirhaug, P. E. (2016). *"Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring": en empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge.* (Doktoravhandling). Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2419782/Leirhaug%202016.pdf?sequence=1>
- Lied, R. (2007). *Elevvurdering i kroppsøving i videregående opplæring.* Kroppsøving 5, s. 16-17.
- Lindstrøm, S. H. (2008). *Underveisvurdering og standpunkt karakter.* Kroppsøving, 5, s. 22-23.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring.* Oslo: Universitetsforlaget AS
- Meld. St. 20 (2012–2013). (2013). *På rett vei - Kvalitet og mangfold i fellesskolen.* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)* Hentet fra https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- NOU 2002: 10. (2002). *Førsteklasses fra første klasse: Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring.* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/?ch=1>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag:* Kunnskapsdepartementet Oslo.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser:* Kunnskapsdepartementet Oslo.
- Ommundsen, Y. (2013). *Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving—et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen.* Norsk pedagogisk tidsskrift, 97(02), s. 155-166.

- Perrenoud, P. (1998). *From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes. Towards a wider conceptual field*. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), s. 85-102.
- Prøitz, T. S. & Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunktvurdering - det (u)muliges kunst? Læreres setting av standpunktarakter i fem fag i grunnopplæringen*. Oslo: NIFU STEP.
- Shepard, L. A. (2000). *The Role of Assessment in a Learning Culture*. Educational Researcher, 29(7), s. 4-14. doi:10.2307/1176145 Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/1176145>
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* Oslo: Gyldendal akademisk.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Standal, Ø. F. (2019). *Kva kroppsleg læring egentlig er*. Bedre Skole, 3
- Säfvenbom, R. & Rustad, M. C. (2018). *Hva skal elevene lære i kroppsøving? forskning.no*, Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/hva-skal-elevene-lare-i-kroppsoving/>
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse* Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal norsk forlag AS,
- Turøy, I. (2007). *Vurdering i kroppsøving*. Kroppsøving 5, s. 14-15.
- Tveit, S. (2009). *Educational assessment in Norway—A time of change*. I Educational assessment in the 21st century (s. 227-243) Springer.
- Tveit, S. (2014). *Educational assessment in Norway*. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 21(2), s. 221-237.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Grunnlagsdokument: Satsingen Vurdering for læring 2010-2014*. Oslo: Hentet fra <https://www.udir.no/contentassets/42ddd51789024ccb8f0cea08dad9cb6e/grunnlagsdokument-satsingen-vfl.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Underveisvurdering - hvorfor er det så viktig?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>

- Utdanningsdirektoratet. (2019a, 13.03.2019). Hentet 13.05.2021 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)* Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Læreplan i kroppsøving* Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Individuell vurdering Udir-2-2020 (2)*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (u. å.). *Elevundersøkelsen* Hentet fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/videregaende-skole/laeringsmiljoe/elevundersokelsen/nasjonalt?orgaggr=a&kjonn=a&utdanningstype=--&program=--&sammenstilling=1&fordeling=2>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vestland Fylkeskommune. (2020, 15. september). *Skular i Vestland* Hentet 15.09.2020 fra <https://www.vestlandfylke.no/utdanning-og-karriere/elev/skular/>
- Vinje, E. (2008). *Urettferdig vurderingspraksis i kroppsøving*. Kroppsøving 5, s. 24.
- Vinje, E. (2010). *Grønt lys til vurderingsanarki i kroppsøving*. Kroppsøving 6, s. 18-20.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse* Routledge.
- Witteck, L. (2014). *Sosiokulturelle tilnærminger til læring*. I JH Stray & L. Wittek (red.), *Pedagogikk: en grunnbok*, s. 133-148.
- Wølner, T. A. (2013). *Kriteriebasert vurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Aagard Petersen, J., Østern, A.-L. & Selander, S. (2019). *Dybdeløring-en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tabeller

Tabell 2 - Hovedområder i kroppsøvningsfaget under LK06 og kjerneelementer i LK20 – s. 13

Figurer

Figur 1. Key strategies in teacher assessment – s. 25

Vedlegg

Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD



Melding

04.12.2020 16:16

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 373826 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

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 04.12.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson NSD: Kaja Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2 - samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Vurdering i kroppsøvingsfaget”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å fremme et utvalg kroppsøvingslærere sine refleksjoner knyttet til sin vurderingspraksis etter innføring av ny læreplan. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med innføringen av LK20 ønsker jeg i denne masteroppgaven å fremme et utvalg kroppsøvingslærere sine refleksjoner knyttet til egen vurderingspraksis etter innføringen av ny læreplan.

Endelig problemstilling er enda ikke fastslått, men foreløpig hovedproblemstilling er:

«Hvilke refleksjoner har et utvalg kroppsøvingslærere i videregående skole om hvordan LK20 påvirker deres vurderingspraksis?»

Andre aktuelle problemstillinger knyttet til begrepet dybdelæring eller vurdering kan også være aktuelle.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er begrenset til kroppsøvingslærere som underviser for 1. trinn på videregående skole. Det er sendt mail til ulike skoler i Bergensområdet, og jeg tar sikte på å intervju 6-8 informanter, med jevn kjønnsfordeling.

Hva innebærer det for deg å delta?

Ved deltakelse sier du ja til et individuelt, semistrukturert dybdeintervju. Det vil ta deg ca. en klokke. For å sikre at intervjuene blir gjengitt så nøyaktig som mulig, vil intervjuene spilles inn med båndopptaker.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Student, og to veiledere ved Høgskulen på Vestlandet vil ha tilgang til lydopptakene.
- Før intervjuet vil du bli tildelt et nummer som du identifiserer deg med. Navnet ditt vil erstattes med dette tallet, som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptakene blir lagret på HVL sin forskningsserver.
- I selve masteroppgaven blir du gitt et fiktivt navn, og opplysninger som potensielt kan identifisere deg blir utelukket.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021. Personopplysninger og lydopptak slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskulen på Vestlandet ved:
Ann-Kristin Nilsen, tlf. 55 58 59 14 og e-post: Ann-Kristin.Nilsen@hvl.no
Anne Henriksen, tlf. 55 58 59 29 og e-post: Anne.Henriksen@hvl.no
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen, tlf. 55 58 76 82 og e-post: Trine.Anikken.Larsen@hvl.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Alexander Hvidsten Lillebø

(Forsker)

Ann-Kristin Nilsen og Anne Henriksen

(Veiledere)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Vurdering i kroppsøvningsfaget*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i individuelt, semistrukturert intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – intervjuguide

Intervjuguide

Intervjuet gjennomføres semistrukturert, dvs. at hovedspørsmålene er formulert på forhånd, mens oppfølgingsspørsmål og rekkefølge trolig vil variere fra informant til informant.

Intervjuguiden skal inkludere følgende:

- LK20, både generelt, og prioriterte områder
- Tverrfaglige temaer
- Vurdering for læring
- Dybdelæring

Forslag til tittel:

Paper 1: Fram og tilbake, er det like langt? Hvordan har kroppsøvningslærere endret pedagogikk og vurdering i kroppsøving etter innføringen av ny læreplan, LK20? En kvalitativ studie av 6-8(?) kroppsøvningslærere.

Paper 2: Hvordan forstår kroppsøvningslærere begrepet dybdelæring i kroppsøvningsfaget, og hvordan bidrar LK20 til dybdelæring i faget? En kvalitativ studie av 6-8(?) kroppsøvningslærere.

1. Gå gjennom strukturen på intervjuet, samtykke

Generelt om læreren, skolen og kompetanse

Har du tatt mer utdanning sida sist?

Hvor mange klasser underviser du i kr.øv i dette skoleåret?

Hvor mange klasser har du undervist i kr.øv pr. år de seneste 3 årene, (evt. i gjennomsnitt for de årene du har undervist)?

Underviser du klassene gjennom alle årene på vgs eller bare gjennom ett, evt. to år?

2. Fortolkning av og arbeid med ny plan

Hvordan fikk du vite om revidert læreplan og endra vurderingsforskrift for kroppsøving?

- Hvordan har du jobba med realiseringen av LK20?
- Eventuelt hvor mye?
- Har dere jobbet i lag på skolen med LK20?
- Eventuelt hvordan har dere jobbet?

Fikk du med deg rundskrivnet som summerer opp endringene i læreplan og vurderingsordning?

Hvis lærer svarer nei, får han eller hun lese hovedpunktene under

- lærelyst er tatt inn i formålet med vurdering i fag (underveisvurdering)
- kompetansemålene er fortsatt grunnlaget for vurdering i fag, men skal forstås i lys av teksten om faget i læreplanen
- formålet med og grunnlaget for vurdering i orden og atferd inngår i en ny felles bestemmelse.
- det er gjort små endringer i formålet med vurdering i orden og atferd, som å innta å «fremje sosial læring» i tråd med overordnet del, og å endre ordlyden slik at den stemmer overens med gjeldende regelverk om skolemiljø.
- det er tatt inn en ny samlet bestemmelse som gjelder både samtale om faglig utvikling og samtale om sosial og annen utvikling
- bestemmelsene om underveisvurdering er omstrukturert og de fire prinsippene for underveisvurdering er stilt opp i en punktliste i samme paragraf

- begrepene løpende og systematisk er tatt ut av forskriften og er erstattet av at underveisvurderingen skal være en integrert del av opplæringen.
- «breitt vurderingsgrunnlag» er erstattet med at eleven skal få mulighet til å vise kompetansen sin på flere og varierte måter
- deler av innholdet i dagens § 3-16 er flyttet til bestemmelsen om standpunktkarakter
- det er presisert at eksamen skal gi eleven eller privatisten anledning til å vise sin kompetanse i så stor del av faget som mulig ut fra eksamensformene
- det er åpnet for flere kombinasjoner av eksamensformer enn det vi har i dag
- kravet om presentasjon ved muntlig eksamen er opphevet
- kravet om forberedelsesdel til muntlig eksamen er videreført. Det skal være fastsatt i læreplanen om andre eksamener skal ha forberedelsesdel.
- det er presisert at de som har det overordnede ansvaret for eksamen avgjør hva som er tillatte hjelpemidler til eksamen
- det er tatt inn en ny samlet bestemmelse som tydeliggjør det overordnede ansvaret for eksamen for Utdanningsdirektoratet og skoleeiere

Utarbeidelse/konkretisering av kompetansemål

Kompetansemålene i læreplanen er, i likhet med de fra LK06, vide og må konkretiseres i delmål. Likevel skiller de seg ut fra de gamle. Faget dreier vekk fra idretten som har stått sterkt tidligere, og elevene skal oppleve et mer variert fag hvor de utforsker egen identitet og selvbilde. Fysisk og psykisk helse skal i større grad ses i sammenheng med hverandre

Hvordan har dette arbeidet foregått ved din skole?

- Er dette noe du har arbeidet med alene eller i fellesskap med andre lærere ved din skole, evt. med lærere fra andre skoler?
- Er noen delmål felles for klassene, individuell for den enkelte lærer/klasse, evt. begge deler?

Er elevene kjent med delmålene som er utarbeidet? Evt. i hvor stor eller hvor liten grad er elevene kjent med dette?

Er elevene kjent med ***kjennetegnene*** for måloppnåelse for de konkretiserte kompetansemålene/delmålene? Evt. i hvor stor eller hvor liten grad?

Hvordan gjør lærer/skole elevene kjent med ***kjennetegn*** for måloppnåelse?

Hvordan synes du arbeidet med å bryte ned kompetansemålene til målbare og tydelige kriterier har vært?

Hvordan vurderer du i hvilken grad elevene har nådd målene?

Hvordan jobber du/dere for å ivareta formålet med faget når du/dere jobber med å bryte ned kompetansemåla?

Er det endringene i læreplan eller i vurderingsforskrift som har vært viktigst i arbeidet?

Hvordan opplever du de nye kompetansemålene?

- Opplever du at de evt. er smalere eller videre? (mer eller mindre konkret?)
- Opplever du at noen tema er mer eller mindre vektlagt enn tidligere?
- Opplever du evt. at arbeidet med LK20 har endret grad av målstyring i faget? (Evt. hvorfor/hvorfor ikke – og eventuell retning?)

Er du enig i endringene i vurderingsordninga?

Vil du si at det er blitt lettere eller vanskeligere å vurdere og sette karakter etter endringene i vurderingsordninga?

3. Tverrfaglige temaer - Folkehelse og livsmestring, Demokrati og medborgerskap & Bærekraftig utvikling

De tverrfaglige temaene skal gå igjen, og gjennomsyre alle fagene og all undervisning i skolen.

Hvordan har dette arbeidet foregått ved din skole?

- Er dette noe du har arbeidet med alene eller i fellesskap med andre lærere ved din skole, evt. med lærere fra andre skoler?
- Er det tettere samarbeid med andre lærere etter LK20? Føringer fra skoleleder? Evt. hvor mye de jobber med det?

Hvordan har du implementert disse temaene i kroppsøvningsundervisningen?

- Er dette temaer du også vektla før LK20?
- Er noen av temaene mer problematisk å implementere enn andre? Hvilke, og hvorfor?

- Har du konkrete eksempler på hvordan du har arbeidet med det? Hvilke andre fag har du involvert, evt. hvilke andre fag kan være aktuelt å involvere?

Hvilke utfordringer har du møtt etter den «obligatoriske» implementeringen av tverrfaglige temaer?

- Opplever du at det har bygget broer for undervisningsmuligheter som ikke lot seg gjøre tidligere?

3. Dybdelæring

ENTEN: Du har allerede nevnt at dybdelæring er en del av endringen som dere/du har jobbet med. Kan du si litt mer om hvordan du både vurderer dybdelæring og praktiserer?

ELLER: En av de endringene som fikk mye oppmerksomhet ved ny plan var økt fokus på dybdelæring. Har du noen tanker rundt dette?

Hva er (hvordan forstår du) begrepet dybdelæring i kroppsøving?

Lese opp definisjonen på dybdelæring fra utdanningsdirektoratets nettsider

Hvordan tilrettelegger LK20 for dybdelæring i kroppsøvingsfaget? (antall kompetansemål)

Har dere/du diskutert hvordan dybdelæring

- Implementeres i undervisningen?
- skal vurderes/måles?

Hvordan vurderer du dybdelæring hos elevene?

> Hva ser du etter hos elevene når dybdelæring skal vurderes?

4. Vurdering

Hva er (hvordan forstår du) vurdering i kroppsøving?

- Beskriv vurderingspraksisen din (stikkord summativ/formativ)
- Hvor har du vurderingspraksisen din fra?
- Hva inngår i vurderingsgrunnlaget ditt?
- Hvordan vekter du de ulike faktorene i vurderingsgrunnlaget ditt? (ca. i %)
- Hvor ofte vurderer du elevene?
- Hvordan ser en typisk vurderingssituasjon ut for deg?

Teller innsats mer for elever som har lavere ferdighetsnivå?

Er det noen forskjell på hvordan jenter og gutter opplever innsats? Gjør innsatsfokuset noe med «styrkeforholdet» mellom gutter og jenter i faget?

Eventuelt hvordan?

I hvilken grad får elevene dine vurdere hverandre i din undervisning?

- Hvordan praktiserer du dette?
- Hvilket inntrykk har du av elevens opplevelse av dette?
- Er elevene med å velge hva som skal vurderes?

Er egenvurdering noe du benytter i undervisningen? Hvis ja, hvordan gjennomføres dette

Har du gjort endringer innen elevene si egenvurdering? Eventuelt hvilken endring? Omfang? Form?

- Hvordan er eventuelt endringene i forhold til egenvurdering blitt kommunisert il elevene?
- Har du en formening om elevene forstår endringene?

5. Endring

Har det endret seg etter LK20 i hvilken grad forutsetninger blir tatt med i vurderingsgrunnlaget?

- Eventuelt hvordan?
- Eventuelt hvorfor/hvorfor ikke?

Hva regner lærer som forutsetninger?

I formålet til faget står det at det i mange kompetansemål og vil være relevant å ta hensyn til elevene sine forutsetninger i vurderingen. Hvordan forstår du dette?

- *Har du evt. eksempel(er) på når du tar hensyn til elevforutsetninger i vurderingen på bakgrunn av et kompetansemål?*

Har endringene med LK20 ført til endringer i undervisningens innhold? Har du f.eks. noen aktiviteter med i undervisningen nå som du ikke hadde med etter innføringen av LK06?

- Hvis ja:
 - o Hvilke aktiviteter?
 - o I hvor stor grad har du tatt med nye aktiviteter?
 - o **Er det evt. blitt enklere å ta inn aktiviteter som er «vanskelig» å vurdere?**
 - o Hva er i så fall årsaken til endringene? (endringer i formål, kompetansemål og/eller forskrift?)

Har endringene med LK20 ført til endringer i din undervisningspraksis?

- Endringer i måten du formidler undervisningen på (altså påvirket lærerrollen)? Evt. hvorfor, i hvor stor grad og i hvilken retning?
- Endringer i måten du organiserer og tilrettelegger undervisningen på? (F.eks. mer eller mindre testing av elever). Evt. hvorfor, i hvor stor grad og i hvilken retning?

Jenter har litt andre aktivitetspreferanser i kroppsøvningsfaget, har LK20 ført til en endret balanse mellom aktiviteter som jenter eller gutter ønsker mer av i faget?

- Eventuelt i hvilken grad og i hvilken retning?

Har du gjort endringer innen vurdering for læring? Eventuelt hvilken endring? Omfang? Form?

I hvilken grad er du fornøyd med de ulike endringene som eventuelt er gjennomført etter LK20?

- Hvorfor?

I hvilken grad er elevene fornøyd med endringene?

-Hvorfor/hvorfor ikke?

Hva er dine/deres største utfordringer ved å få til sammenheng mellom læreplan, det dere gjør i undervisninga og vurdering?

5. Generelt om læreren, skolen og kompetanse

Hvordan vurderer du din egen vurderingskompetanse i kroppsøving?

Vurdering med karakter?

Vurdering for læring?

Er det lettere eller vanskeligere å drive vurderingsarbeid i kroppsøving i forhold til andre fag?

Om du bestemte, i kortversjon, hvordan ville da vurderingskriteriene i kroppsøving sett ut?

Avslutningsvis

Hvordan trives du som kr.øv lærer?

Har trivsel / mistrivsel noe med vurderingsarbeid i faget å gjøre?

Til slutt:

Hva mener du er det viktigste med kroppsøving?

Er det ellers noe lærer vil legge til?

Tusen takk for at du tok deg tid til å delta!

Vedlegg 4 – utdrag av transkripsjon fra intervju med en av lærerne

A: I hvilken grad får elevene dine vurdere hverandre i undervisningen din?

Lærer: Jeg har ikke brukt så mye tid på at de skal vurdere hverandre, men jeg bruker en del tid på at de skal hjelpe hverandre, og gi tilbakemeldinger til hverandre, så det er ikke en ren tallkaraktervurdering. Hvis vi for eksempel har svømming, og skal øve på å flyte, legger jeg opp til at elevene skal hjelpe hverandre med for eksempel å holde kroppen til partneren stabil,

og komme med tilbakemeldinger på hva de gjør bra/mindre bra, eller hva som kan gjøres bedre. Slik får elevene føle på både å utføre øvelsen, og reflektere over hva som kreves for å mestre øvelsen. Det blir jo på en måte en slags form for vurdering det. De får aldri kriterier som de skal vurdere hverandre, sånn jobber jeg ikke.

A: Når elevene jobber slik sammen (med vurdering), hvilket inntrykk føler du at elevene har av det?

Lærer: Jeg tror at de tør å slippe seg litt mer løs da. De kommer med det de har, og så er de veldig lydhøre ovenfor hverandre. De fleste ønsker å bli bedre og å få ting til, så de prøver gjerne tipsene de får fra medelevene. Innimellom stopper jeg de underveis og spør litt hva de faktisk jobber med, og prøver å rettlede en hel gruppe, samtidig som jeg går rundt og hører på gruppedynamikken i de ulike gruppene og spør meg selv: Fungerer denne typen grupper, eller må jeg gjøre noe underveis? Må jeg komme inn med faglig spesifikke innspill slik at læringsprosessen skal bli enda bedre, eller er de inne på noe?