



MASTEROPPGAVE

Vurdering for, og av øving – En flermetodisk tilnærming til vurdering i kroppsøving med utgangspunkt i en øvingsmodell

Assessment for, and of practise – A multi-method approach to assessment in physical education based on a practising model

Sebastian Horn (410)

Vidar Kaldheim (409)

MGUKØ550 – Master i Kroppsøving

Fakultet for lærerutdanning, kunst og idrett

Veiledere: Michael Grasdalsmoen og Ove Ronny Olsen Sæle

Innleveringsdato: 16.05.22

Sammendrag

På bakgrunn av et ønske om å kunne dra nytte av egen masteroppgave i vår kommende yrkesutøvelse som kroppsøvingslærere, ble vi motivert til å basere oppgavens valg av tema på det vi anså som en utfordring ved kroppsøvingslæreres praksis. Styringsdokumenter og diverse forskning peker på at temaet vurdering viser seg å være utfordrende i kroppsøvingsfaget, og i denne sammenheng utpeker formativ vurdering, samt forståelsen og operasjonaliseringen av øving som kompetanse, seg som særlig utfordrende. Ved å gjennomføre en trinnvis øvingsmodell i en tiende klasse, har vi undersøkt hvordan både klassens lærer og elever reflekterer omkring vurdering med utgangspunkt i øvingsmodellen.

Som et resultat av dette er oppgavens hensikt å utforske hvorvidt øvingsmodellen kan fungere som et konkret eksempel på hvordan man som kroppsøvingslærer kan tilnærme seg de to utfordringene som særlig utpeker seg i tilknytning til vurdering i kroppsøvingsfaget. I forsøket på å belyse denne hensikten er oppgavens funn blitt diskutert i lys av blant annet Wiliam og Thompsons fem nøkkelstrategier for formativ vurdering, samt McTighe og Ferraras presiseringer vedrørende performance-based assessment.

Funnene er blitt hentet inn gjennom et aksjonsforskningsprosjekt basert på en flermetodisk tilnærming bestående av intervju, refleksjonsnotat og observasjon. Oppgaven bygger derfor på et kvalitativt datamateriale, bestående av både en kroppsøvingslærer og 16 tiende klassingers refleksjoner omkring vurdering med utgangspunkt i øvingsmodellen, samt våre egne observasjoner i sammenheng med prosjektets gjennomføring.

Av oppgavens funn fremkommer det at elevene som gjennom arbeidet med øvingsmodellen, på bakgrunn av tilnærmet like læringsmål, hadde noen medelever å samarbeide med, i stor grad så ut til å bli aktivert som ressurser for hverandre. Det ser også ut til at en som lærer, gjennom kroppsøvingsundervisning med utgangspunkt i øvingsmodellen, får muligheten til å innta rollen som activator. Til tross for at arbeidet med øvingsmodellen ser ut til kunne imøtekomme de fem nøkkelstrategiene for formativ vurdering, vil likevel lærers evne til å innta rollen som activator være avgjørende for å optimalisere det formative vurderingsarbeidet. Dersom øvingsmodellen skal anvendes til summative formål, underbygger oppgavens funn nødvendigheten for utarbeidelsen av tydelige vurderingskriterier for elevenes innsats og evne til å reflektere relatert til øving.

Abstract

Based on a desire to be able to benefit from our own master's thesis in our future professional practice as physical education teachers, we were motivated to base the thesis 'choice of topic on what we considered a challenge in physical education teachers' practice. Management documents and various research indicate that the topic of assessment proves to be challenging in the physical education subject, and in this context formative assessment, as well as the understanding and operationalization of practise as competence, seem to be particularly challenging. By conducting a step-by-step practise model in a tenth grade, we have investigated how both the class teacher and students reflect on assessment based on the practise model.

As a result, the purpose of the thesis is to explore whether the practising model can function as a concrete example of how one as a physical education teacher can approach the two challenges that are particularly prominent in connection with assessment in the physical education subject. In an attempt to shed light on this purpose, the findings of the thesis have been discussed in the light of, among others, Wiliam and Thompson's five key strategies for formative assessment, as well as McTighe and Ferrara's clarifications regarding performance-based assessment.

The findings have been collected through an action research project based on a multi-method approach consisting of interview, reflection notes and observation. The thesis is therefore based on qualitative data material, consisting of both a physical education teacher and 16 tenth graders' reflections on assessment based on the practising model, as well as our own observations in connection with the project implementation.

The findings of the thesis show that the students who, through the work with the practise model, on the basis of almost equal learning goals, had some fellow students to collaborate with, largely seemed to be activated as resources for each other. It also seems that a teacher, through physical education teaching based on the practising model, gets the opportunity to take on the role of activator. Despite the fact that the work with the practising model seems to be able to meet the five key strategies for formative assessment, the teacher's ability to take on the role of activator will still be crucial for optimizing the formative assessment work. If the practising model is to be used for summative purposes, the findings of the thesis support the

necessity for the preparation of clear assessment criteria for the students' efforts and ability to reflect related to the practise.

Forord

Til tross for at arbeidet med denne masteroppgaven til tider har vært utfordrende, samt rot til både hodebry og frustrasjon, er det vi først og fremst sitter igjen med at dette arbeidet har vært svært lærerikt. I tillegg til å gjøre oss bedre rustet for utfordringer knyttet til vurdering som nå venter oss i vår kommende yrkesutøvelse som kroppsøvlingslærere, har også arbeidet med masteroppgaven bidratt til å styrke vår evne til å både innhente og anvende informasjon. En evne som må kunne sies å være avgjørende for å mestre kommende rolle som forskende lærere i grunnskolen generelt. Utarbeidelsen av dette forordet markerer ikke bare ferdigstillingen av denne masteroppgaven, men også avslutningen på fem både lære- og minnerike år med utdanning. Selv om studietiden vil bli dypt savnet, ser vi nå fremover mot nye utfordringer som venter oss i yrket som grunnskolelærere.

Vi vil særlig rette et stort takk til kroppsøvlingslæreren som, i tillegg til å la seg intervju, lot oss overta en av sine klasser i hele fem undervisningsøkter for å gjennomføre prosjektet vårt. Dette er vi svært takknemlig for. I tillegg vil vi takke de positive elevene i denne klassen, som gjennom prosjektet bidro med nyttige refleksjoner rundt både egen øving og vurdering. Vi vil også takke våre veiledere Michael Grasdalsmoen og Ove Ronny Olsen Sæle for både gode og konstruktive tilbakemeldinger. Sist, men ikke minst, vil vi takke hverandre for et godt samarbeid gjennom hele prosessen.

Innholdsliste

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	5
Figurliste.....	10
1 Innledning.....	11
1.1 Bakgrunn.....	12
1.2 Problemstilling.....	15
1.3 Tidligere forskning.....	16
2 Teoretisk rammeverk.....	19
2.1 Vurdering	19
2.1.1 Formativ vurdering	19
2.1.1.1 Black og Wiliam sin definisjon av formativ vurdering.....	20
2.1.1.2 Fem nøkkelstrategier for formativ vurdering?	22
2.1.2 Summativ vurdering	24
2.1.2.1 Performance-based assessment	25
2.2 Øving.....	26
2.2.1 En trinnvis modell for øving.....	27
2.2.1.1 Øvingsmodellens læringsutbytte og læringsstrategier	28
2.2.1.2 Øvingsmodellens fem trinn	28
2.2.1.3 Øvingsmodellens ikke-diskuterbare aspekter.....	30

3 Metode.....	32
3.1 Vitenskapsteoretisk sammenheng	32
3.1.1 Kvalitativ forskning	33
3.1.2 Forskernes rolle	35
3.2 Datainnsamling	36
3.2.1 Utvalg	37
3.2.2 Observasjon	38
3.2.3 Intervju.....	39
3.2.4 Refleksjonsnotat	40
3.3 Etske overveielser	42
3.4 Kvalitetssikring	43
3.4.1 Reliabilitet knyttet til observasjon	44
3.4.2 Reliabilitet knyttet til intervju.....	45
3.4.3 Reliabilitet knyttet til refleksjonsnotat	45
3.4.4 Validitet	46
3.4.4 Generaliserbarhet.....	46
3.5 Analyse av datamateriale	47
3.5.1 Fremgangsmåte og forklaring av kategorier.....	48
3.5.1.1 En lærers vurderingspraksis i kroppsøvingfaget.....	48
3.5.1.2 Avklare og dele læringsmål og kriterier for suksess	49
3.5.1.3 Tilrettelegge for effektive diskusjoner, spørsmål og læringsoppgaver	50

3.5.1.4 Gi læringsfremmende feedback.....	51
3.5.1.5 Aktivere elever som ressurser for hverandre	51
3.5.1.6 Aktivere elever til å ta eierskap for egen læring.....	52
3.5.1.7 Å gi karakter i kompetansemålet “trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter” i arbeid med øvingsmodellen	52
4 Analyse og resultat	54
4.1 En lærers vurderingspraksis i kroppsøvfingsfaget	54
4.2 Øvingsmodellen sett i lys av Wiliam og Thompsons fem nøkkelstrategier for formativ vurdering	57
4.2.1 Avklare og dele læringsmål og kriterier for suksess.....	57
4.2.2 Tilrettelegge for effektive diskusjoner, spørsmål og læringsoppgaver.....	60
4.2.3 Gi læringsfremmende feedback	64
4.2.4 Aktivere elever som ressurser for hverandre	66
4.2.5 Aktivere elever til å ta eierskap for egen læring	68
4.3 Å gi karakter i kompetansemålet “trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter” i arbeid med øvingsmodellen.....	70
5 Diskusjon.....	76
5.1 Øvingsmodellen som en praktisk fremgangsmåte for formativ vurdering	76
5.1.1 Feedbackens kvalitet i arbeidet med øvingsmodellen	77
5.1.2 Elevinvolvering gjennom arbeid med øvingsmodellen	79
5.1.3 Øvingsmodellen som tilrettelegger.....	87
5.1.4 Oppsummering	89
5.2 Øvingsmodellen som et rammeverk for det summative vurderingsarbeidet	90

5.2.1	Kompetansebegrepet og vurderingskriterier	90
5.2.2	Produktbasert vurdering	93
5.2.3	Fremføringsbasert vurdering	95
5.2.4	Prosessbasert vurdering	95
5.2.5	Oppsummering	96
5.3	Vurderingssoner	97
6	Avslutning	99
6.1	Viktige funn	99
6.2	Konklusjon	101
6.3	Veien videre	103
	Referanser.....	105
	Vedlegg	112
	Vedlegg 1: Godkjent av prosjektet fra NSD.	112
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantene og samtykkeerklæring	113
	Vedlegg 3: Intervjuguide	118
	Vedlegg 4: Mal for planlegging til elevene	122
	Vedlegg 5: Mal for refleksjonotat og tidsfordeling	123
	Vedlegg 6: Mal for elevenes refleksjoner om prosjektet som helhet.....	124

Figurliste

Figur 1: Fem nøkkelstrategier for formativ vurdering (Black & Wiliam, 2008, s. 8).....	23
Figur 2: Mills taksonomi for datainnsamling i aksjonsforskning (Mills, 2011, s. 89).....	35
Figur 3: Oversikt over deltakere og innleverte produkt.	41
Figur 4: Mal for periodeplan.	50
Figur 5: Elev 2 sin bevegelseshistorikk.....	68
Figur 6: Elev 8 sin bevegelseshistorikk.....	69
Figur 7: Elev 9 sin bevegelseshistorikk.....	69

1 Innledning

Det viser seg at det ofte oppstår konflikt mellom skole og hjem på grunn av foreldrenes manglende forståelse av elevvurdering. De nyutdannede kroppsøvlingslærerne opplever at foreldre ofte stiller spørsmål hvis de føler at karakterene er urettferdige eller lite forståelig. På bakgrunn av dette ser vi at elevvurdering er et tema alle de nyutdannede kroppsøvlingslærerne nevner som en av de største utfordringene i møtet med yrkesutøvelsen. (Birkelund og Midthaugen, 2019, s. 34)

Sitatet over fungerer som utgangspunkt, ikke bare for det ferdige produktet du nå leser, men også for vår reise knyttet til utarbeidelsen av denne masteroppgaven. Før vi videre i innledningen tar deg med på denne reisen vil vi først avklare at hensikten med sitatet ikke er å gi inntrykk om at denne masteroppgaven vil omhandle legitimering av karaktersetning i kroppsøvlingsfaget overfor foresatte. Sitatet fungerer snarere som en representasjon på en utfordring som vi nå snart i vår yrkesutøvelse som nyutdannede kroppsøvlingslærer står ovenfor, nemlig utfordringen knyttet til elevvurdering. I forbindelse med en eksamensbesvarelse forrige vårsemester fikk vi i oppgave å skrive et fagessay om hvordan vi, med vår fremtidige masteroppgave, tenkte å imøtekomme et behov påpekt av Borgen, Løndal, Moen, Aasland og Lyngstad (2020, s. 75) om mer praksisnærhet og yrkesrelevans i fremtidige masteroppgaver innenfor kroppsøving og idrettsfag. Gjennom arbeidet med denne eksamensoppgaven kom vi over en studie av Aspfors, Eklund og Hansén (2019). Studien viser blant annet at nyutdannede finske læreres egenrapporterte utbytte av egen masteroppgave utgjorde en relativt beskjeden del av opplevd kompetanse etter ett år i yrket. I denne sammenheng kommer det også frem at de lærerne som deltok i studien i størst grad hadde valgt tema for egen masteroppgave ut ifra interesse, og i mindre grad ut ifra hva de anså som potensielle utfordringer i fremtidig yrkesutøvelse (s. 10-11). Som et resultat av dette understreker Aspfors, Eklund og Hansén (2019, s. 13) nødvendigheten av at masteroppgaver tar sikte på å belyse utfordringer ved lærers yrkesutøvelse, slik at de igjen kan bidra til å støtte lærere i deres daglige arbeid i skolen. På bakgrunn av et ønske om å kunne dra nytte av egen masteroppgave i vår kommende yrkesutøvelse som kroppsøvlingslærere, ble vi motivert til å velge tema for masteroppgaven ut ifra det vi anså som en potensiell utfordring ved kroppsøvlingslæreres daglige arbeid. Basert på erfaringer fra praksis og funn i forskning (mange kilder her), landet avgjørelsen for valg av tema på vurdering. Underveis i studiet vårt

har LK20 blitt implementert gradvis i skolen, og i den sammenheng vil det være interessant å undersøke hvilke endringer som er gjort med vurdering i skolen. Vi vil derfor ta utgangspunkt i noen av Fagfornyelsens satsningsområder for vurdering både i overordnet del, og spesifikt for læreplan i kroppsøving.

1.1 Bakgrunn

Bakgrunnen for fagfornyelsen spores tilbake til Ludvigsen-utvalget, som kom med en rekke anbefalinger til forbedret vurdering i skolen. Som en følge av utviklingstrekkene i samfunnet, anbefalte utvalget følgende fire kompetanseområder som grunnlag for fornyelse av skolens innhold: fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og kompetanse i å utforske og skape (NOU 2015: 8, s. 8). I tillegg anbefalte utvalget at det eksisterende kompetansebegrepet burde videreføres, men at det burde legges et større fokus på å definere kompetanse bredt, noe som vil si at når elevene utvikler kompetanse, utvikler de sin egen tenkning og praktiske ferdigheter, og de utvikler seg sosialt og emosjonelt. Det ble samtidig presisert at kompetanse også innebærer evnen til å reflektere over og vurdere hva en oppgave eller situasjon krever, hva som er etisk forsvarlig og hva som er konsekvensene av en handling (NOU 2015: 8, s.18). “I høringen av NOU 2015: 8 gir høringsinstansene i stor grad sin støtte til det brede kompetansebegrepet utvalget skisserer.” (Stortingsmelding 28, 2015-2016, s. 28).

“Vektlegging av de fire kompetanseområdene og det brede kompetansebegrepet endrer vurderingsgrunnlaget i fagene og også betingelser for skolenes vurderingspraksis.” (NOU 2015: 8, s. 78). Utvalget påpekte at lærerne gjennom undervisvurdering vil kunne støtte elevenes utvikling av de nevnte anbefalte kompetansene. Samtidig understrekes det at informasjonen som innhentes om elevenes oppnådde kompetanse gjennom undervisvurdering, vil kunne anvendes av lærerne i standpunktvurderingen så fremt den ses i lys av at vurderingene skal reflektere elevenes oppnådde kompetanse mot slutten av opplæringsperioden (NOU 2015: 8, s. 79-80). Undervisvurderingens relevans for standpunktvurderingen, på bakgrunn av den informasjonen undervisvurderingen gir om elevenes progresjon og faglige ståsted, fremkommer også av Stortingsmelding 28 (2015-2016, s. 60), det påpekes i denne sammenheng at:

Tiltak som bidrar til å styrke undervisvurderingen vil derfor også bidra til å styrke standpunktvurderingen. God dialog mellom lærer og elev om graden av måloppnåelse

og om hva eleven må arbeide med for å mestre faget bedre, gjør at både lærer og elev får en klarere oppfatning av hva som utgjør grunnlaget for fastsettelse standpunkt karakteren.

Vi vil for øvrig presisere at underveisvurdering ofte omtales som vurdering for læring eller formativ vurdering ettersom formålet med denne formen for vurdering er å fremme læring, og at standpunkt vurdering ofte omtales som vurdering av læring eller summativ vurdering ettersom den har til formål å uttrykke elevenes kompetanse etter endt opplæring i faget (Stortingsmelding 28, 2015-2015, s. 56).

Betydningen av en læringsfremmende vurderingspraksis kommer også frem gjennom ny overordnet del av læreplanverket. Det foreligger et stort fokus på dybdelæring i den nye læreplanen, og en kjerne i dybdelæringsbegrepet er elevenes aktive rolle i læringsprosessen. Dette ettersom det å lære og forstå noe grundig forutsetter aktiv deltagelse i egne læringsprosesser, bruk av læringsstrategier og evne til å vurdere egen fremgang og mestring, noe som igjen henger nøye sammen med prinsipper fra vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Basert på både LK20 og styringsdokumentene som ledet opp til LK20, ser altså underveisvurdering ut til å være et sentralt aspekt ved lærers praksis for å styrke standpunkt vurderingen i tillegg til å støtte elevenes utvikling innenfor de anbefalte kompetanseområdene. Forskning viser derimot at det foreligger et stort forbedringspotensiale når det kommer til det formative vurderingsarbeidet i kroppsøving faget (Leirhaug, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2019a; Aarskog, 2019).

I overordnet del av LK20 har kompetanse blitt utvidet til: “å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner, og innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Som vi ser er kompetansebegrepet svært flerfasettert, og må sees i lys av det aktuelle fagets sentrale verdier og kompetansemål for at lærer skal kunne foreta en vurdering av eleven. I kroppsøving vil også innsats være en betydelig del av vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Borgen og Engelsrud (2020) gjennomførte en analyse av den nye læreplanen i kroppsøving faget, hvor noe av hensikten var å undersøke språkets betydning når det kommer til vurdering av kompetanse. Her nevner de begrepet *kunnskapsobjekt*, som vil si hvilke

fenomenet det er avklart at eleven skal utvise kompetanse i, i et fag. De påpeker at selve kunnskapsobjektet i kroppsøving lenge har vært uklart, og har ført til problemer i vurderingsarbeidet til lærere (Annerstedt, 2008; Penney & Chandler, 2000; Aasland, 2019; Tinning, 2002, gjengitt i Borgen & Engelsrud, 2020, s. 4). Noe av problemet tillegges Borgen og Engelsrud til kroppsøvingens aktive natur, hvor mye av kompetansen må utledes fra elevens *bevegelser*, fremfor produkter og muntlige fremføringer som i andre fag. Det blir stor frihet for operasjonaliseringen av fremvist kompetanse når bevegelsene til eleven skal dekke både handling og innhold (s. 5). De snakker altså om et vidt tolkningsrom for hvordan kroppsøvingslærere vektlegger ulike vurderingsfaktorer, som kan føre til usikkerhet, spesielt knyttet til karaktersetning. Dette støttes også gjennom empiriske studier som viser til et eksisterende validitetsproblem i kroppsøvingsfaget, hvor lærere ikke er i stand til å begrunne vurderingskriteriene de har tatt i bruk (Hay & Macdonald, 2008; Annerstedt & Larsson, 2010; Svennberg, Meckbach & Redelius, 2014, gjengitt i Leirhaug, 2016, s. 17). Denne usikkerheten rundt kunnskapsobjektet ser også ut til å henge med etter implementeringen av LK20, som to ferske masteroppgaver om kroppsøvingslæreres erfaringer med vurdering viser (Godal, 2021, s. 57; Granli, 2021, s. 73).

Vinje og Brattenborg dykker dypere i kompetansedebatten når de problematiserer den hyppige bruken av begrepene *øving* og *utvikling* i den nye læreplanen i kroppsøving (2020). De mener det er vanskelig å måle i hvilken grad en elev har øvd, eller har utviklet seg. Dette påpeker også Borgen og Engelsrud når de lurer på hva eleven skal øve på, med hvilket innhold og hvilken kompetanse de skal vise med øvingen (2020, s. 15). Aasland, Moen og Mathisen trekker også frem hvordan øving kan være en kilde til hodebry i den nye læreplanen (2020, s. 38). De prøver likevel å komme med en løsning i form av en trinnvis øvingsmodell utarbeidet av norske og svenske forskere, som kan fungere som et rammeverk i undervisningen (Aggerholm, Standal, Barker & Larsson, 2018; Barker, Aggerholm, Standal & Larsson, 2018). Øvingsmodellen tar sikte på å involvere elevene i læreprosessen i stor grad, hvor de selv får velge hva de vil øve på, og hvordan. I tillegg består flere av trinnene av grundig refleksjon rundt egen øving og utvikling i ulike kontekster, for å fremme elevens forståelse som seg selv som bevegende individ. Dette er i tråd med hva fokuset til kroppsøvingsfaget skal være i den nye læreplanen:

Læreplanen legger vekt på at elevene skal oppleve et mer variert fag, der elevene i større grad skal utforske egen identitet og selvbylde og forstå sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse. Lek og øving er sentralt i faget, både i innhold og

som arbeidsform. Elevene skal ha en aktiv medvirkning i egen læringsprosess og læreplanen legger vekt på at elevene skal reflektere over egen utvikling i faget. (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Basert på presiseringer i LK20, styringsdokumentene som ledet opp til LK 20, flere analyser av den nye læreplanen og diverse forskning har vi kommet frem til to hovedutfordringer ved vurdering i kroppsøving: Hvordan arbeide med formativ vurdering i faget, og hvordan forstå og operasjonalisere øving som kompetansebegrep.

1.2 Problemstilling

Vi ønsker med denne masteroppgaven å utforske temaet vurdering i kroppsøving ved å gjennomføre den ovennevnte øvingsmodellen i en autentisk tiende klasse i kroppsøvingsfaget. I den sammenheng vil vi anvende en flermetodisk tilnærming bestående av intervju med klassens lærer, innhenting av elevers refleksjonsnotat og observasjon av gjennomføringen. For å avdekke øvingsmodellens innvirkning på vurdering i kroppsøvingsfaget vil deltakernes erfaringer knyttet til utprøvingen være essensielle.

På bakgrunn av dette har vi utformet følgende problemstilling:

Hvordan reflekterer en kroppsøvingslærer og elever i tiende klasse omkring vurdering med utgangspunkt i en trinnvis øvingsmodell?

Hensikten med å utforske vurdering med utgangspunkt i øvingsmodellen er å kunne bidra med et konkret eksempel på hvordan man som kroppsøvingslærer kan tilnærme seg de to utfordringene, nevnt avslutningsvis i bakgrunnen. I den sammenheng har vi valgt å operasjonalisere vurdering i kroppsøving inn mot de to utfordringene. På bakgrunn av dette har vi utarbeidet følgende to forskningsspørsmål, som skal bidra til å besvare oppgavens hensikt sammen med problemstillingen:

1. *Hvordan imøtekommer kroppsøvingsundervisning med utgangspunkt i øvingsmodellen Wiliam og Thompsons fem nøkkelstrategier for formativ vurdering?*
2. *Hvordan får elever vist sin kompetanse i kompetansemålet "Trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter" gjennom arbeid med øvingsmodellen?*

For å belyse både oppgavens problemstilling, samt oppgavens to forskningsspørsmål, vil funnene som innhentes i sammenheng med gjennomføringen av prosjektet bli analysert og drøftet med utgangspunkt iblant annet Wiliam og Thompsons (2008) fem nøkkelstrategier for formativ vurdering og McTighe og Ferraras (1998) forståelse av “performance-based assessment”. Før vi går videre må vi for øvrig presisere at elevens refleksjoner ikke utelukkende vil omhandle vurdering med utgangspunkt i den trinnvise øvingsmodellen. Noen av refleksjoner deres vil riktignok gjøre det, men en del vil også omhandle egen øving gjennom arbeidet med den trinnvise øvingsmodellen. Til tross for at en del av elevenes refleksjoner gjøres i forbindelse med egen øving, anser vi det likevel som mulig at disse refleksjonene kan si noe om arbeidet med vurdering i tilknytning til den trinnvise øvingsmodellen. Dette gjelder da særlig i forhold til hvordan kroppsøvingsundervisning med utgangspunkt i den trinnvise øvingsmodellen imøtekommer Wiliam og Thompsons fem nøkkelstrategier for formativ vurdering.

1.3 Tidligere forskning

Øvingsmodellen, som vi i gjennomføringen av vårt prosjekt har tatt i bruk, har også vært anvendt i en studie av Barker og Lindgren (2018), som for øvrig også var med i selve utformingen av øvingsmodellen. De gjennomførte øvingsmodellen med en 9. klasse i Sverige, og deres mål med studien var å undersøke hvordan elevers iboende bevegelseskompetanse utviklet seg gjennom deltakelse i kroppsøvingsundervisning basert på øvingsmodellen. Funnene deres viste at elevenes iboende bevegelseskompetanse utviklet seg, men at utviklingen foregikk sakte. I den sammenheng påpekte de at læring generelt, i motsetning til utprøving, er noe som tar tid, og at øvingsmodellen, blant annet gjennom sine reflekterende prosesser, har gode forutsetninger for å bevisstgjøre både elever og lærere på små utviklinger som skjer over tid. Når det kommer til videre forskning trekker Barker og Lindgren blant annet frem vurdering som et område tilknyttet øvingsmodellen som i større grad har behov for å belyses, og det er nettopp dette vi har som mål med vår masteroppgave.

I senere år har formativ vurdering blitt et stort satsingsområde i den Norske skolen, som kan spores tilbake til på Stortingsmelding 16 (2006 - 2007) “.. og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring”. Her kom det frem at lærere savnet tiltak som kunne styrke deres vurderingskompetanse, samt en klar måte å vurdere elever opp mot Kunnskapsløftet. I 2007 ble prosjektet Bedre Vurderingspraksis opprettet av Utdanningsdirektoratet, og deres oppgave var å prøve ut nasjonale tegn på måloppnåelse, og utarbeide klarere regelverk om individuell

vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3). Som følger av dette prosjektet ble det utarbeidet nye forskrifter i 2009 som omhandlet et større læringsfokus på undervisningsvurdering, basert på “fire forskningsbaserte og bredt anerkjente prinsipper for vurdering for læring”. Disse prinsippene er forøvrig også utgangspunktet for de fem formative nøkkelstrategiene vi har tatt i bruk i prosjektet. I etterkant av at denne forskriften trådte i kraft fikk Utdanningsdirektoratet videre i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å utføre en systematisk satsing på vurderingskompetanse, og i den sammenheng påbegynte den fireårige satsingen på *vurdering for læring* i 2010. Erfaringer fra denne satsingen viser i korte trekk blant annet at lærerne jevnt over er positive til prinsippene for formativ vurdering, at de opplever å ha et felles språk for vurdering og et generelt kompetanseløft i formative vurderingsstrategier hos lærerne (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 15).

I 2016 ga Leirhaug ut en litteraturgjennomgang av formativ vurdering spesifikt knyttet opp til kroppsøvingfaget i Norge. Funnene hans peker på at kroppsøvingslærerne fremdeles hadde mye å gå på når det kom til vurderingskompetanse om formative vurderingsprosesser. Dette var spesielt knyttet til kvaliteten på feedback som ble utført gjennom dialog med elever. Kroppsøvingslærerne hadde også problemer med å definere konkrete vurderingskriterier i faget.

Å inkludere elever mer direkte i vurderingsprosessen var noe som trådte frem som svært viktig for å gi elevene et økt læringsutbytte. Dette er også noe Aarskog (2020) viser til når han gjennom sin studie viser til hvor viktig det er at læreren legger til rette for egen- og hverandrevurdering i timene. Han påpeker at elevene alltid vurderer seg selv, men graden av dette avhenger av hvordan læreren legger opp undervisningen. Dette underbygges av erfaringene fra den nasjonale satsingen på vurdering for læring når de peker noen områder som må utbedres: Involvering av elever i læringsarbeidet og praktisk gjennomføring av grunnideene til de formative prinsippene (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 26).

Aarskog trekker også frem hvordan vurderingskriterier må ha en tydelig sammenheng med hva som står i læreplanen, og at dette må kommuniseres til elevene. Hvis ikke vil de ikke bli engasjert i egen vurderingsprosess. På bakgrunn av dette vil vi trekke inn noen læreplananalyser i håp om å forstå hvordan vurderingskriterier for kompetansemålet vi tar utgangspunkt i kan forstås. I 2019 foretok Lyngstad en analyse av endringene som ble gjort i den gamle læreplanen i kroppsøving, og viser til hvordan faget har blitt utviklet mellom et spenningsfelt mellom to ulike målsetninger. Den ene målsetningen er et “ferdighets- og

prestasjonsfokus, som definerer måloppnåelse hos eleven etter forhåndsdefinerte fysisk-motoriske kriterier og rene idrettslige prestasjoner.”, og på motsatt side finner vi mål om “individuell ferdighetslæring som definerer måloppnåelse etter øvings- og treningsprinsipper som er relevante for å oppnå kroppslig utvikling og helse ut ifra elevens læreforutsetninger, som er ulike.”. Lyngstad mener disse to målsetningene er uforenlige, men at Kunnskapsdepartementet likevel har vektlagt begge to i ulik grad gjennom endringer av læreplanen de foregående årene (2019, 32). Dette kan være en mulig forklaring til at kunnskapsobjektet i kroppsøvfaget lenge har vært uklart, som nevnt i bakgrunnen for oppgaven vår (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 4). I språkanalysen til Borgen og Engelsrud, av den nye læreplanen i kroppsøving, stiller de seg undrende til hvordan elevene skal utvise kompetanse i å øve. De lurer på hva eleven skal gjøre når de øver, hvilket innhold som skal øves på, hvilken kompetanse som skal oppnås og hva læreren skal vurdere.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil vi se nærmere på både formativ og summativ vurdering, samt øvingsmodellen. Når det kommer til delen av dette kapitlet som tar for seg de to formene for vurdering, vil fokuset i stor grad være rettet mot Wiliam og Thompsons (2008) fem nøkkelstrategier for formativ vurdering, samt McTighe og Ferraras (1998) presiseringer vedrørende performance-based assessment. Delen av dette kapitlet som tar sikte på å belyse den trinnvise øvingsmodellen utformet av Barker et al. (2018) vil nærmest utelukkende bestå av deres presiseringer i tilknytning til øvingsmodellen og dens læringsutbytte og læringsstrategier, dens fem trinn og dens ikke-diskuterbare aspekter.

2.1 Vurdering

“Formålet med vurdering i fag er å fremme læring og bidra til lærelyst underveis, og å gi informasjon om kompetanse underveis og ved avslutningen av opplæringen i faget” (Opplæringsloven, 2020, § 3-3). Underveisvurderingen skal kort sagt handle om at eleven skal vite hvordan de ligger an i øyeblikket, og hvordan veien videre kan se ut. Avslutningsvis skal eleven få et endelig resultat basert på måloppnåelse i faget. Det tydeliggjøres to spesifikke faktorer når det kommer til vurdering av elever. Nemlig læringsprosessen og læringsresultatet. Disse begrepene kan henholdsvis relateres til formativ vurdering og summativ vurdering, og er en måte å forstå vurderingsarbeidet til en lærer på en mer oversiktlig måte. Som nevnt i bakgrunnen blir den formen for vurdering som har som formål å fremme elevers læring ofte omtalt som enten underveisvurdering, vurdering for læring eller formativ vurdering, mens den formen for vurdering som har til hensikt å uttrykke en elevs kompetanse etter endt opplæring blir ofte omtalt som standpunktvurdering, vurdering av læring eller summativ vurdering. Det blir altså knyttet ulike begreper til de to formene for vurdering, men basert på Stortingsmelding 28 (2015-2016, s. 56) ser de ut til å ha til hensikt å beskrive det samme. Videre i oppgaven vil vi derfor stort sett benytte begrepet formativ vurdering når det er snakk om den formen for vurdering som har til hensikt å fremme elevers læring, og summativ vurdering når det er snakk om den formen for vurdering som har til hensikt å uttrykke en elevs kompetanse etter endt opplæring i et fag.

2.1.1 Formativ vurdering

Intensjonen til den formative vurderingen er altså å fremme læring hos eleven underveis i utdanningsløpet. Dette kan gjerne skje gjennom økt motivasjon eller bedre forståelse for hvordan mestring kan oppnås i det spesifikke læringsmålet. formativ vurdering er ofte koblet til informative tilbakemeldinger fra både lærere og medelever, som er ment å kunne justere undervisningsopplegget til fordel for hver enkelt elev (Black, 2002, s. 10). Lærere skal være i stand til å innhente informasjon om elevens progresjon og læring, og tolke og kommunisere tilbake til eleven hvor de står, hvor de skal og hvordan de skal komme til neste målsetting (NOU 2015: 8). Ifølge Lauvås (2018, s. 26) ligger fokuset på det formative vurderingsarbeidet på elevens tilkortkommenheter, og forbedringsområder. Det er da opp til læreren å komme frem til en fullstendig konklusjon om progresjon og mestringsevne slik at en eventuell undervisningsplan kan bli skreddersydd til eleven.

Basert på forskning er elevers suksess i stor grad avhengig av lærers praksis (Greenstein, 2010, s. 6). Greenstein (2010, s. 6-7) hevder at en av hovedfunksjonene til formativ vurdering er å videreutvikle læreres undervisning. Dette skyldes at lærere, gjennom formativ vurdering, samler informasjon om elevers forståelse i forhold til “goals, objectives and standards”, som de da igjen kan anvende for å justere og effektivisere egen undervisning. På denne måten blir undervisning og vurdering sammenflettet, noe både elever og lærere drar nytte av. Elevene ettersom de regelmessig får tilbakemeldinger tilknyttet egen læring gjennom undervisningen, og lærerne ettersom de regelmessig får informasjon om sin undervisning. Gjennom formativ vurdering blir altså undervisning og vurdering en syklisk prosess for både lærere og elevers videre utvikling.

2.1.1.1 Black og Wiliam sin definisjon av formativ vurdering

Hva menes så med formativ vurdering? “The Assessment Reform Group” (ARG) utarbeidet følgende definisjon av vurdering for læring: “Assessment for Learning is the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there.” (Assessment reform group, 2002). Denne definisjonen har siden fungert som inspirasjon, blant annet til Black og Wiliam sin definisjon av formativ vurdering:

Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better

founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited. (Black & Wiliam, 2009, s. 9).

Ifølge Black og Wiliam (2009, s. 9) er det flere aspekter ved denne definisjonen som behøver avklaring. De presiserer at anvendelsen av begrepet “instruction”, hviler på den amerikansk-engelske betydningen av begrepet som dreier seg om kombinasjonen av undervisning og læring. I denne sammenheng referer “instruction” til enhver aktivitet som har til hensikt å skape læring. Fokuset på anvendelsen av begrepet “decisions” blir også utdypet nærmere. Her blir det beskrevet hvordan definisjonen kunne fokusert på lærere, elever og medelever sin intensjon om å samle bevis som avdekker elever oppnåelse. Et slikt fokus på intensjon ville vært uheldig ettersom situasjoner der bevis om elevers oppnåelse blir innhentet, men ikke benyttet, ville kunne bli beskrevet som formative. De presiserer også at fokuset for definisjonene kunne vært rettet mot den resulterende handlingen, noe som ville ført til et krav om at bevis om elevers oppnåelse ble anvendt for å justere undervisningen slik at den ble mer læringsfremmende enn det den ville vært om den ikke ble justert. Dette blir også beskrevet som uheldig ettersom lærings uforutsigbarhet gjør at eventuelle justeringer og endringer, som foretas på grunnlag av en tanke om at de i større grad vil bidra til læring, ikke nødvendigvis vil gjøre dette. I tillegg ville et slikt fokus ført til en etablering av en kontrafaktisk påstand der en ville hevdet at det som faktisk skjedde, basert på justering og endring, var både annerledes og bedre enn det som ellers ville skjedd, men som ikke skjedde. På denne måten ville det vært umulig å avgjøre hvorvidt en bestemt vurdering faktisk fungerte formativt. Definisjonene deres åpner også opp for at ikke bare lærer, men også elever og deres medelever kan fatte avgjørelser om undervisningens neste steg. I tillegg understreker de at grunnen for at definisjonen er formulert slik at kravet om at avgjørelser er enten bedre eller bedre fundert, enn avgjørelser som ikke baseres på bevis om elevers oppnåelser, er at det beste handlingsvalget, basert på den formative vurderingen, kan være å fortsette slik som en i utgangspunktet hadde antatt. På denne måten ville en altså ikke justert eller endret handlingen, men valget om å videreføre handlingen ville, basert på bevis, vært bedre fundert.

“From the definition, it is clear that formative assessment is concerned with the creation of, and capitalization upon, ‘moments of contingency’ in instruction for the purpose of the regulation of learning processes.” (Black & Wiliam, 2009, s. 10). “Moments of contingency” blir definert som øyeblikk som avgjør retningene for videre undervisning, avhengig av elevenes respons (Leahy, Lyon, Thompson, Wiliam, 2005, s. 6-7). Slike øyeblikk kan ifølge Black og Wiliam (2009, s. 10-11) være både synkrone og asynkrone. Eksempler på synkrone

øyeblikk omfatter blant annet læreres sanntid justeringer ved én til én undervisning eller klasseromsdiskusjoner, mens eksempler på asynkrone øyeblikk omfatter læreres feedback gjennom vurdering og anvendelse av bevis avledet fra elevers lekser eller produkter levert ved slutten av en undervisningsøkt, for å planlegge videre undervisning. Black og Wiliam (2009, s. 10) hevder at til tross for at fokuset på “moments of contingency” er nokså smalt, så har det meget bred påvirkning. Dette ettersom hvordan lærere, elever og deres medelever både skaper og kapitaliserer på slike øyeblikk fordrer overveielser i forhold til utforming av undervisning, læreplanen, pedagogikk, psykologi og epistemologi.

Black og Wiliam (2009, s. 9) understreker at definisjonen deres bygger på både ARG sin definisjon av formativ vurdering, og deres tidligere definisjon av begrepet, presentert i “Inside the Black Box” (1998), men at det også er noen ulikheter. Basert på Black og Williams sin definisjon, samt de tilhørende avklaringene tilknyttet diverse aspekter ved definisjonen, er det særlig en ting som skiller deres definisjon av formativ vurdering fra ARG sin definisjon av vurdering for læring, og det er et tydeligere fokus på medelever. Der Black & Wiliam sin definisjon åpner opp for at medelever så vel som både lærer og eleven selv kan være de som foretar avgjørelser om hva som vil være et hensiktsmessig neste steg i undervisningen, virker ARG sin definisjon å være mer låst til kun læreren og eleven.

2.1.1.2 Fem nøkkelstrategier for formativ vurdering?

Fokuset på medelevers rolle i formativ vurdering kommer også frem gjennom Wiliam og Thompson (2008, s. 14-16) sitt forsøk på å skape et bedre teoretisk fundament for formativ vurdering, inspirert av Ramaprasad (1983, gjengitt i Wiliam & Thompson, 2008, s. 14) følgende tre nøkkelprosesser for læring og undervisning:

- Establishing where the learners are in their learning
- Establishing where they are going
- Establishing what needs to be done to get them there

Tradisjonelt har disse tre nøkkelprosessene ofte blitt ansett som lærers ansvar, men Wiliam og Thompson (2008, s.14) mener det også er sentralt å ta i betraktning den rollen elever selv, og deres medelever, spiller i denne prosessen. Ved å krysse de tre nøkkelprosessene med samtlige av de tre deltakende gruppene som inngår i dem (lærer, elev og medelever), skapte Wiliam og Thompson (2008, s. 15) et rammeverk som konseptualiserer formativ vurdering til

å bestå av følgende fem nøkkelstrategier:

1. Clarifying and sharing learning intentions and criteria for success
2. Engineering effective classroom discussions, questions, and learning tasks
3. Providing feedback that moves learners forward
4. Activating students as instructional resources for one another; and
5. Activating students as the owners of their own learning

Disse nøkkelstrategiene blir fremstilt på følgende vis av Black og Wiliam (2009, s. 8):

	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: Fem nøkkelstrategier for formativ vurdering (Black & Wiliam, 2008, s. 8).

De ulike nøkkelstrategiene har også blitt nærmere beskrevet av Black og Wiliam (2018, s. 560-561). De hevder at metaforen “engineering”, som benyttes i rammeverkets andre nøkkelstrategi, reflekterer lærerens komplekse oppgave i forhold til innsamling og koordinering av en rekke mulige taktikker for å tjene modellens ulike strategier. Samtidig påpeker de at den fjerde og femte nøkkelstrategien tydeliggjør behovet for å legge til rette for “...whole class teaching with other work...” (Black & Wiliam, 2018, s. 560). I denne sammenheng påpeker de også at til tross for at det er lett for å forbinde formativ vurdering med muntlig klasseromsdialog, er det også mulig å realisere formative interaksjoner gjennom både ulike typer skriftlig arbeid og andre produkter produsert av elever i slutfasen av en aktivitet. Videre poengterer de at den tredje nøkkelstrategien underbygger en idé om at feedback stort sett bør være rettet mot å utvikle elevers prestasjon i forhold til oppgaver de enda har i vente, snarere enn å bedømme tilstrekkeligheten av tidligere prestasjoner. Som et resultat av dette påpeker de det å fokusere på effekten av feedback i stedet for intensjonen til feedback, og fremhever derfor også at feedback i form av kommentarer om hvordan en kan utvikle seg stort sett viser seg å være mer effektive enn feedback i form av karakterer. Dette

ettersom førstnevnte, i motsetning til sistnevnte, signaliserer at ferdigheter kan utvikles og ikke er fastsatt, noe som gjør elevene mer mottakelig for feedback. Grunnet de veldokumenterte funnene rundt effekten av feedback understreker de derfor viktigheten av muntlige eller skriftlige én til én utvekslinger mellom lærer og hver enkelt elev.

... the key point here is that the contingent nature of the learning process – whether in dialogue, when a teacher writes comments on a student’s work, or when a student gets feedback from a peer – means that the elicitation, identification and interpretation of evidence is an indispensable component of effective instruction. Assessment as assessment is at the heart of effective instruction. (Black & Wiliam, 2018, s. 561).

Også Wiliam og Thompson (2008, s. 16) kobler formativ vurdering til læringsprosessen. De hevder at deres fem nøkkelstrategier for formativ vurdering kan integreres i det mer generelle teoretiske rammeverket for “the regulation of learning process”. Innenfor et slikt rammeverk påpeker de at både lærerens og elevenes handlinger, i tillegg til klasserommets kontekst, evalueres med hensikt om å lede læringen mot dens tiltenkte mål (Wiliam & Thompson, 2008, s. 17). I denne sammenheng understreker de at lærere ikke kan skape læring, det er det bare elevene selv som kan gjøre, og de foreslår at “... the teacher be regarded as responsible for “engineering” a learning environment, both in its design and its operation.” (Wiliam & Thompson, 2008, s. 17).

Nøkkelaspektene ved et effektivt læringsmiljø er ifølge Wiliam og Thompson (2008, s. 17) at det skaper elevengasjement og at det er godt regulert. I denne sammenheng påpeker de at gode læringsmiljø utformes slik at de ligger til rette for den læringen som er tiltenkt, i tillegg til at de, dersom den tiltenkte læringen ikke finner sted, bidrar til å avdekke dette slik at nødvendige justeringer kan foretas.

2.1.2 Summativ vurdering

Den endelige vurderingen av elevene, også kjent som summativ vurdering, defineres ifølge Lauvås (2018, s. 26) som det å sette en verdi på en prestasjon, produkt eller en egenskap. Denne verdien skal si noe om hvorvidt eleven får godkjent eller ikke, og legge ved en karakteroppgjør, hvis aktuelt for faget. Intensjonen bak den summative vurderingen er å avgjøre hvorvidt eleven har oppnådd tiltenkt kompetanse i faget, ved av endt opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5).

Standpunktvurderingen i grunnskolen og ved videregående opplæring er en del av den summative vurderingsprosessen. Elevene får sluttvurderinger som har stor betydning for opptak til neste lærested. Som nevnt tidligere er grunnlaget for sluttkarakterene kompetansemålene i faget. Elevene skal være kjent med hva som vektlegges i fastsettingen av standpunktkarakterer, og de skal få muligheten til å vise kompetanse på flere ulike og varierte måter. Underveis i undervisningen kan eleven vise kompetanse, og denne skal tas med i vurderingen av standpunktkarakteren (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Kompetansemålene skal forstås i lys av fagets kontekst. En helhetlig forståelse av fagets egenart og formål er nødvendig for at en lærer skal kunne vurdere eleven etter hele faget, og ikke bare utvalgte kompetansemål.

Elevenes kompetanse skal være flerfasettert og reflektere ulike vinklinger innenfor faget. I den nye læreplanen av 2020 er det lagt ekstra fokus på kritisk tenkning, refleksjon og forståelse i fagene. Informasjon om elevenes kunnskap kan innhentes ved hjelp av for eksempel observasjoner, samtaler og dialog, diskusjoner, fremføringer, ulike typer muntlige og skriftlige presentasjoner og læringslogger (Utdanningsdirektoratet, 2021). Vurdering av læring skal fokusere på elevens suksess i faget, og vise dem fra deres beste side. Det dårlige trekker ned, og bør så godt det kan skjules i det summative vurderingsøyeblikket (Lauvås, 2018, s. 27). Videre i neste delkapittel vil vi se nærmere på en type summativ vurdering kalt “performance-based assessment”.

2.1.2.1 Performance-based assessment

Ifølge McTighe og Ferrara (1998, s. 15) vil elever gjennom performance-based assessment måtte anvende både kunnskaper og ferdigheter for å demonstrere sin kompetanse. Det vil altså ikke være tilstrekkelig for elevene å simpelthen gjengi memoriserte fakta. På denne måten vil performance-based assessment i større grad kunne bidra til å avdekke elevens forståelse. I tillegg tester denne formen for summativ vurdering både innholdsspesifikk kunnskap og evnene til å anvende kunnskap på tvers av fag, samt livslange kompetanser knyttet til læring som beslutningstaking, kommunikasjon og samarbeid. “Three primary types of performance-based assessment are products, performances and process-focused assessments.” (McTighe & Ferrara, 1998, s. 16).

Ved performance-based assessment basert på produkter vil lærer ha muligheten til å vurdere elevens kompetanse fremvist gjennom for eksempel skriftlige produkter, visuelle produkter,

muntlige produkter, eller andre produkter produsert av elevene. Disse produktene vil fungere som håndgripelige indikatorer på elevenes kunnskaper og ferdigheter, og mange lærere mener at denne formen for vurdering er særlig autentisk ettersom den kan minne om det som venter elevene i arbeidslivet (McTighe & Ferrara, 1998, s. 16). Også performance-based assessment basert på prestasjoner anses som særlig autentisk. I motsetning til performance-based assessment basert på elevproduserte produkter, hvor lærer kan observere elevenes kompetanse indirekte gjennom deres innleverte produkter, vil lærer gjennom performance-based assessment basert på prestasjoner kunne observere elevene direkte i deres anvendelse av ferdigheter og kunnskap. Et eksempel på denne typen performance-based assessment er elevpresentasjoner (McTighe & Ferrara, 1998, s. 18). Den siste typen for performance-based assessment, som baserer seg på elevenes læringsprosess, vil ved anvendelse kunne tilby en lærer informasjon om sine elevers bruk av læringsstrategier samt tankeprosesser. I stedet for å fokusere på håndgripelige produkter eller prestasjoner, knyttes altså fokuset ved denne tilnærming mot å skaffe seg innsikt i elevers underliggende kognitive prosesser. Dette kan gjøres for eksempel gjennom observasjon, eller ved å få elevene til å dokumentere egen tenkning over tid gjennom læringslogger.

McTighe og Ferrara (1998, s. 16) understreker at det ved performance-based assessment generelt sett ikke forekommer ett enkelt "korrekt" svar eller løsning. Ettersom denne formen for summativ vurdering åpner opp for flere ulike løsninger og responser, må vurderingen av elevers responser, produkter og prestasjoner baseres på lærers subjektive dømmekraft. Som et resultat av dette er det nødvendig at det utarbeides kriterier som vurderingen kan baseres på. Til tross for sine fordeler har også performance-based assessment sine ulemper. Det kan være vanskelig å utforme god kriterier som grunnlag for vurdering, i tillegg til at denne måten å arbeide på for å avdekke elevers kompetanse kan være svært tidkrevende for både elever og lærere (McTighe & Ferrara, 1998, s. 18 og 19).

2.2 Øving

Ifølge Aggerholm, Standal, Barker og Larsson (2018, s. 201) kan øving beskrives som en form for aktivitet med det formål å forbedre ferdigheter gjennom gjentagende forsøk. De mest sentrale aspektene ved øving er "... agency, content, goal, verticality, effort, uncertainty, and repetition." (Aggerholm et al., 2018, s. 201). Ettersom begrepet agency i denne sammenheng knyttes til følelsen av kontroll over handlinger og deres konsekvenser, og det ikke eksisterer

et norsk begrep som beskriver noe tilsvarende, vil vi fortsette å anvende dette engelske begrepet. De andre begrepene oversetter vi til henholdsvis innhold, mål, vertikalitet, innsats, usikkerhet og repetisjon.

Barker et al. (2018, s. 210) hevder at øving omfatter agency, ettersom det øvende individet til en viss grad er innforstått med at vedkommende aktivt forfølger en eller annen form for personlig endring og deltar i øvingen frivillig. Et spesifikt innhold er derfor et nødvendig aspekt ved øving, ettersom en naturligvis trenger noe bestemt å øve på for å bedrive øving. Øving er også en målstyrt aktivitet. En øver naturligvis alltid mot et mål, og en forventet eller ønsket utvikling er derfor avgjørende for øvingen. Relatert til utvikling, omfatter øving igjen en aksept for både hva som betraktes som bedre og dårligere måter å gjøre ting på. Dette aspektet ved øving omtales som vertikalitet. Vertikalitet relateres igjen til innsats, som anses som en meningsfull og essensiell del av personlig endring, til tross for at innsats i seg selv ikke nødvendigvis utelukkende vil medføre personlig endring. Som et resultat av at det er rom for hvorvidt øving vil føre til personlig endring eller ei, betraktes usikkerhet som en fundamental del av øving.

2.2.1 En trinnvis modell for øving

Barker et al. (2018, s. 209) identifiserte at det eksisterte en rekke pedagogiske modeller til anvendelse for kroppsøvingslærere i deres undervisning. Disse modellen var stort sett rettet mot å utvikle elevers ferdigheter innenfor følgende tre former for aktivitet: "...*labour* (related to sustenance of the body), *work* (which has to do with the production of physical and social artefacts), and *action* (which concerns the expression of ourselves in relation to others)." (Barker et al., 2018, s. 209). Barker et al. (2018, s. 209) påpekte dog at det også eksisterer en fjerde form for aktivitet, øving, som omhandler det å utvikle seg selv, og at denne formen for aktivitet ikke lot seg omfavne av noen av de eksisterende pedagogiske modellen.

På bakgrunn av dette utformet Barker et al. (2018, s.?) en trinnvis bevegelsesorientert øvingsmodell, som vi videre vil referer til som utelukkende "øvingsmodellen", med utgangspunkt i prinsipper om menneskelig aktivitet og teori om bevegelseskapasitet. Videre vil vi nå oppsummere denne øvingsmodellen med utgangspunkt i Barker et al. (2018, s. 211-216) sine presiseringer omkring følgende aspekter ved modellen: dens læringsutbytte og læringsstrategier, dens fem trinn og dens ikke-diskuterbare aspekter.

2.2.1.1 Øvingsmodellens læringsutbytte og læringsstrategier

Læringsutbytte indikere at læring er noe som kan fullføres. Dette korresponderer dårlig med forståelsen av øving ettersom øving inkluderer iterasjon, som vil si at enhver forbedring medfører nye utfordringer og muligheten for videre utvikling. Til tross for dette poengterer de at det generelle læringsutbytte til øvingsmodellen er at elever utvikler en bedre og mer holistisk forståelse av seg selv som bevegende individer. Med andre ord kan en si at modellens mål er å utvide elevenes potensiale til å utvikle seg selv, noe som resulterer i at læringsutbytte må defineres subjektivt, med utgangspunkt i elevenes forutsetninger.

Læringsstrategiene som sammenfaller med dette målet er elevsentrerte. Dette innebærer at elevene selv må få muligheten til å påvirke for eksempel hvilken bevegelse de ønsker å utvikle og hvordan de ønsker å utvikle denne, i tillegg til hvilke mål de skal sette seg for å avgjøre hvorvidt de har oppnådd ønsket utvikling. Videre kan elevene øve seg på bevegelse i et felles læringsmiljø med utgangspunkt i samme bevegelseskultur eller de kan øve på bevegelser fra ulike bevegelseskulturer. I begge tilfeller vil elevene inngå i et sosialt læringsmiljø og i en samhandlingskultur, til tross for at de kan ha ulikt læringsutbytte. For at læringsutbytte for den enkelte elev skal bli bra i et slikt læringsmiljø, vil det være viktig å tilstrebe en god øvingskultur. En slik kultur kjennetegnes av at man verdsetter innsats, utholdenhet, aksept for sårbarhet, å rose og støtte hverandre og at man holder seg til bevegelses/øvingsoppgaven. Selv om det er elevene som selv må være aktive dersom det skal kunne karakteriseres som elevsentrert læringsstrategi, så bør samtidig læreren legge til rette for, og støtte oppunder, en slik læringsstrategi, for eksempel ved å stille elevene spørsmål, gi dem feedback og foreslå videre aktiviteter som elevene kan utforske. På denne måten får læreren mer en rolle som tilrettelegger enn instruktør.

2.2.1.2 Øvingsmodellens fem trinn

Trinnene i modellen er rettet mot elever i 15-16 årsalderen, og er utformet med utgangspunkt i den svenske og norske læreplanen. Ettersom artikkelen er publisert i 2018 antar vi at den norske læreplanen forskerne referer til er LK06.

I det første trinnet av øvingsmodellen skal elevene beskrive og diskutere egen bevegeshistorikk med utgangspunkt i ulike bevegelser de mestrer eller tidligere har mestret. Målet med dette trinnet er at elevene skal få en bedre forståelse for hvordan de

beveger seg, erfaringene som har resultert i at de mestrer de bevegelsene de gjør og hvorfor ulike måter å bevege seg på er særlig verdsatt i visse kontekster. En måte å gjennomføre dette trinnet på er for eksempel ved å la elevene lage tidslinjer over milepæler innenfor egen bevegelseshistorikk. For å hjelpe elevene i gang kan lærer presentere et eksempel på en slik tidslinje i plenum før elevene setter i gang med å produsere egne tidslinjer. For å implementere dette trinnet på mest mulig effektivt vis, anses det som nødvendig at lærer presenterer spørsmål og tips skriftlig, for eksempel gjennom utlevering av arbeidsark, slik at elevene kan fortsette arbeidet på egenhånd. For å få elevene til å reflektere ytterligere rundt egen bevegelseshistorikk kan lærer be elevene beskrive to til tre av milepælene på egen tidslinje nærmere. Produktet elevene produserer i dette trinnet kan, avhengig av hvor inngående trinnet gjennomføres, anvendes i forhold til formativ vurdering.

I øvingsmodellens andre trinn skal elevene velge hvilken bevegelse de ønsker å øve på, begrunne valget av bevegelse og avgjøre i hvor stor grad de forventer å utvikle bevegelsen de har valgt. Ved valg av bevegelse må elevene rådføre seg med lærer. I denne sammenheng vil det være en fordel at lærer i forkant presiserer noen begrensninger for valg av bevegelse med utgangspunkt i tilgjengelige fasiliteter og utstyr. I tillegg vil det være viktig at elevene velger en bevegelse som interesserer dem, og som de ikke allerede mestrer. Elevenes avgjørelse om i hvor stor grad de forventer å utvikle seg kan ses på som en målsetning. I forhold til målsetning bør lærer presisere at det forventes at elevene endrer seg som bevegende individer i løpet av øvingsperioden, om så bare i liten grad. Den forventede endringen knyttes ikke nødvendigvis i så stor grad til motoriske ferdigheter, men snarer i forhold til muligheten til å utvikle seg. Det vil derfor være nødvendig at lærer forsikrer seg om at elevene har realistiske målsetninger om forventet utvikling. Det er dog ikke alltid like lett å forutsi hvilke utvikling en kan forvente, og elevene må derfor evne å justere planene sine avhengig av om de utvikler seg saktere eller raskere enn ventet. Den forventede målsetningen vil derfor kunne justeres etter at elevene setter i gang med øvingsperioden.

I det tredje trinnet skal elevene lokalisere ulike ressurser som kan hjelpe dem med å planlegge deres øvingsperiode. Relevante kilder her kan være alt fra bøker til materiale de finner på internett, for eksempel i form av videoer og artikler. En viktig del av lærers arbeid i dette trinnet er å legge til rette for gruppearbeid, og oppmuntre elevene til å dele informasjonen de får ut av materialene de undersøker med hverandre. Dette trinnet legger til rette for at elevene skal evne å øve på egenhånd når de kommer til det fjerde trinnet.

Inspirert av ressursene lokalisert i øvingsmodellens tredje trinn, setter elevene i gang med det fjerde trinnet som kort kan defineres som en periode bestående av flere økter der de skal øve på bevegelsen de valgte i det andre trinnet. Til tross for at mange av avgjørelsene i løpet av denne perioden vil foretas av elevene selv, som for eksempel valg av utstyr, øvelser og varighet og intensitet på øvelsene, vil det, som nevnt tidligere, være nødvendig at lærer er kjent med elevens ulike ambisjoner for øvingsperioden. Det er også nødvendig at lærer er inneforstått med de ulike utfordringene knyttet til det å øve på bevegelser, som for eksempel å ikke vite hvordan man skal starte, å miste motivasjon når det erfares liten progresjon eller frykt for fysiske og emosjonelle konsekvenser knyttet til det å bevege seg på nye måter. Dette innebærer at en som lærer trenger interaktive strategier som kan anvendes for å sikre at viktige øvingsprinsipper som omhandler repetisjon, drivkraft og innsats blir ivaretatt. Slik får gjerne lærer en rolle som samtalepartner overfor elevene hvor målet er å komme frem til en enighet rundt aspekter knyttet til kroppslige bevegelseserfaringer som kan føles, endres og utvikles, snarere enn å forklare de hvordan de kan arbeide videre. Det inngår også i dette trinnet at elevene skal dokumentere deler av læringsprosessen, enten i form av video eller tekst. Dersom video benyttes, bør en forsikre seg om at elevene får dokumentere seg selv i ulike stadier av øvingsperioden. Ved å benytte tekst, bør en forsikre seg om at en får elevene til å reflektere rundt blant annet hva de har lært, hva de har følt, forskjeller de har merket og hva de opplever som vanskelig og utfordrende.

I øvingsmodellens femte og siste trinn, skal elevene med utgangspunkt i videoene og/eller tekstene de produserte i det fjerde trinnet, lage en kort presentasjon over egen læringsferd. Presentasjonene kan gjennomføres foran hele klassen eller i grupper, og fokuset i presentasjonene bør være rettet mot hva elevene selv opplevde som meningsfylt i øvingsperioden og hvilke eventuelle endringer de har opplevd i forhold til bevegelsen de øvde på. Elevene kan selv vurdere hvorvidt øvingsperioden har ført til endringer av bevegelseskapasitet, noe de kan utføre i samarbeid med medelever og lærer, og som dermed kan bidra til at flere inngår i den enkeltes elevs vurderingsprosess.

2.2.1.3 Øvingsmodellens ikke-diskuterbare aspekter

Øvingsmodellen følger med fire ikke-diskuterbare aspekter. Det første dreier seg om å anerkjenne elevenes subjektivitet og legge til rette for meningsfulle utfordringer. Sentralt i øvingsmodellen står elevenes mulighet til å foreta selvstendige valg knyttet til egen øving.

Dette vil da også innebære at elevene må begrunne valgene de tar, og det er viktig at lærer forstår disse begrunnelsene. Samtidig er det viktig at elevene evner å reflektere over begrunnelsene for egne valg. Både lærer og elev bør konstant stille seg undrende til hva som er grunnen til at enkelte måter å bevege seg på oppleves som meningsfulle, interessant og lystbetont. Ved kjernene av disse spørsmålene ligger et forsøk på å få elevene til å bedre forstå seg selv som bevegende individer.

Å holde fokus på innhold og målene knyttet til øvingen er essensielt for både lærer og elevene, og blir omtalt som øvingsmodellens andre ikke-diskuterbare aspekt. I denne sammenheng understrekes viktigheten av at elevene har tydelige og konkrete læringsmål å øve mot. Jo mer konkret målene er, desto bedre. Lærer burde derfor oppmuntre elevene til å forestille seg både hvordan bevegelsen vil se ut samt hvordan den vil føles, i tilknytning til utarbeidelse av målsetning.

Øvingsmodellens tredje ikke-diskuterbare aspekt er at “standards of excellence” (ideal) må diskuteres og spesifiseres. I kroppsøvfaget blir ofte idealet synonymt med det å vinne og utstråle entusiasme, samt sette raske tider. Øvingsmodellen oppmuntrer elevene til å overføre idealer fra ulike bevegelseskulturer til kroppsøvfagsundervisningen. Idealene bør identifiseres i modellens tredje trinn i sammenheng med innsamlingen av instruksjons- og motivasjonsressurser. Disse idealene vil fungere som et nødvendig utgangspunkt når elevene øver på bevegelseskapasitet i kroppsøvfaget.

Det fjerde, og siste, ikke-diskuterbare aspektet ved øvingsmodellen, omfatter lengde og varighet. Ettersom repetisjon er en sentral del av øving, er det nødvendig at elevene får tilstrekkelig med tid til å bygge på tidligere forsøk, og det bør derfor være en sammenheng mellom elevenes mål og den tilgjengelige tiden de har til rådighet til å øve. Hvor mange økter med øving som er tilstrekkelig må ses i forhold til for eksempel ferier og tilgjengelig utstyr og fasiliteter, ettersom slike rammefaktorer har betydning for hvorvidt man lykkes i å implementere øvingsmodellen.

3 Metode

Den metodiske tilnærmingen til masterprosjektet vårt blir beskrevet i dette kapitlet, samt vårt vitenskapsteoretiske ståsted, vår rolle som forskere, våre etiske refleksjoner og fremgangsmåten for analysen av datamateriale. Forskningsprosjektet tar i bruk en kvalitativ metodetilnærming. Elevene utfører sin øving av bevegelse mens vi observerer og gir tilbakemeldinger på samme tid. Dette kan betegnes som deltakende observasjon. Elevene lager også produkter i form av refleksjonsnotater og videoopptak, som vi senere skal analysere opp mot bestemte kriterier. Til slutt skal det også bli utført et semistrukturert dybdeintervju med elevens faglærer, hvor temaet skal omhandle implementering av øvingsmodellen, og dens plass i vurderingsarbeidet til en lærer i kroppsøvfaget.

3.1 Vitenskapsteoretisk sammenheng

Det vitenskapsteoretiske perspektivet til et forskningsprosjekt er ikke alltid like åpenbart i startfasen. Ulike perspektiv kaster gjerne lys på ulike aspekter av en oppgave, og metodologien kan derfor variere i henhold til hva som undersøkes i øyeblikket. Målet er at de ulike metodene skal utfylle hverandre, slik at en bredere forståelse for empirien oppnås (Grønmo, 2004, s. 64). I den sammenheng blir det ugunstig å låse seg til et vitenskapsteoretisk ståsted, men vi trekker frem det som virker mest relevant for vår oppgave.

En fenomenologisk hermeneutisk tilnærming blir brukt i denne oppgaven. Fenomenologi som forskningsmetode går ut på å utforske og forklare fellestrekk ved et eller flere fenomen for en gruppe mennesker ut ifra deres erfaringer (Cresswell & Poth, 2013, s. 75). Hermeneutikk kan anses som et filosofisk ståsted snarere enn en egen forskningsmetode, hvor forståelsen av verden står i sentrum (Gadamer, 1975, s. 577). Vår oppgave tar sikte på å forstå hvordan elever i en klasse på ungdomstrinnet jobber med øvingsmodellen, hvordan de forholder seg til egenvurdering og refleksjon og hvordan læreren deres opplever vurderingsmulighetene til modellen basert på hva han observerer og deler i intervjuet. For å avdekke elevenes og lærerens meninger, uten å påvirke resultatet for mye som forskere, var det viktig å være åpne for deres perspektiver, og ikke farge resultatene for mye med våre meninger og forforståelser i øyeblikket. Som Postholm og Jacobsen (2018, s. 114) poengterer vil vi som forskere være medskapere i både intervjusituasjonen og observasjonen, det er derfor viktig å være bevisst dette og reflektere rundt det. I utgangspunktet handler hermeneutikk om fortolkning av

tekster, men er anvendbar i all forskning som tar sikte på å tolke begreper. I en hermeneutisk verden, er ingen kvalitativ forskning fullstendig objektiv, men vil til en viss grad være preget av fordommene til forskerne som undersøker og analyserer et fenomen (Høgheim, 2020, s. 169). *Den hermeneutiske sirkel* blir gjerne omtalt som en måte å systematisk fortolke et datamateriale gjennom å veksle mellom empiri, teori og forskjellige metodiske tilnærminger. Runddansen mellom helhet og deler av ulike kontekster skal forhåpentligvis avdekke flere aspekter og dypere forståelse av temaet som blir undersøkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 238). I samtale med elever, analyse av elevprodukter og intervju av faglærer prøvde vi å unngå å skyte inn våre meninger for mye, eller stille ledende spørsmål. Vi tok også flere runder med oss selv for å tilbake stille, og dermed unngå tilfeller hvor vår kunnskap på området kunne ha ført til indirekte manipulasjon av data. Vi tilstrebet å utføre prosjektet slik at elevene fritt fikk tolke øvingsmodellen slik vi la den frem. Noen føringer ble lagt av praktiske årsaker for å sikre at vi fikk tilstrekkelige mengder med elevprodukter.

3.1.1 Kvalitativ forskning

Vår oppgave tar for seg en eksisterende teori, som allerede har blitt utprøvd i den hensikt å teste læringsutbytte av *øving* i kroppsøving. Vi tar øvingsmodellen et steg videre for å teste hvilke vurderingsmuligheter den gir en kroppsøvingslærer. Ettersom vi utforsker et nytt tema innenfor en kjent teori, kan oppgaven vår betegnes som en *eksplorerende* fremgangsmåte, hvor målet vårt er å avdekke fenomener som ikke allerede har blitt undersøkt (Høgheim, 2020, s. 28). Oppgaven vår dreier seg dermed om å prøve og trekke noen generelle slutninger om de dataene vi innhenter, og forhåpentligvis gi en slags anbefaling til slutt. Videre kan oppgaven beskrives som kvalitativ i den forstand at vi samler inn informasjon basert på personlige erfaringer og observasjoner. Kvalitativ forskning egner seg godt til eksplorerende undersøkelser siden det i utgangspunktet er de autentiske refleksjonene til elevene og læreren som skal fremmes og drøftes (Tjora, 2021, s. 27).

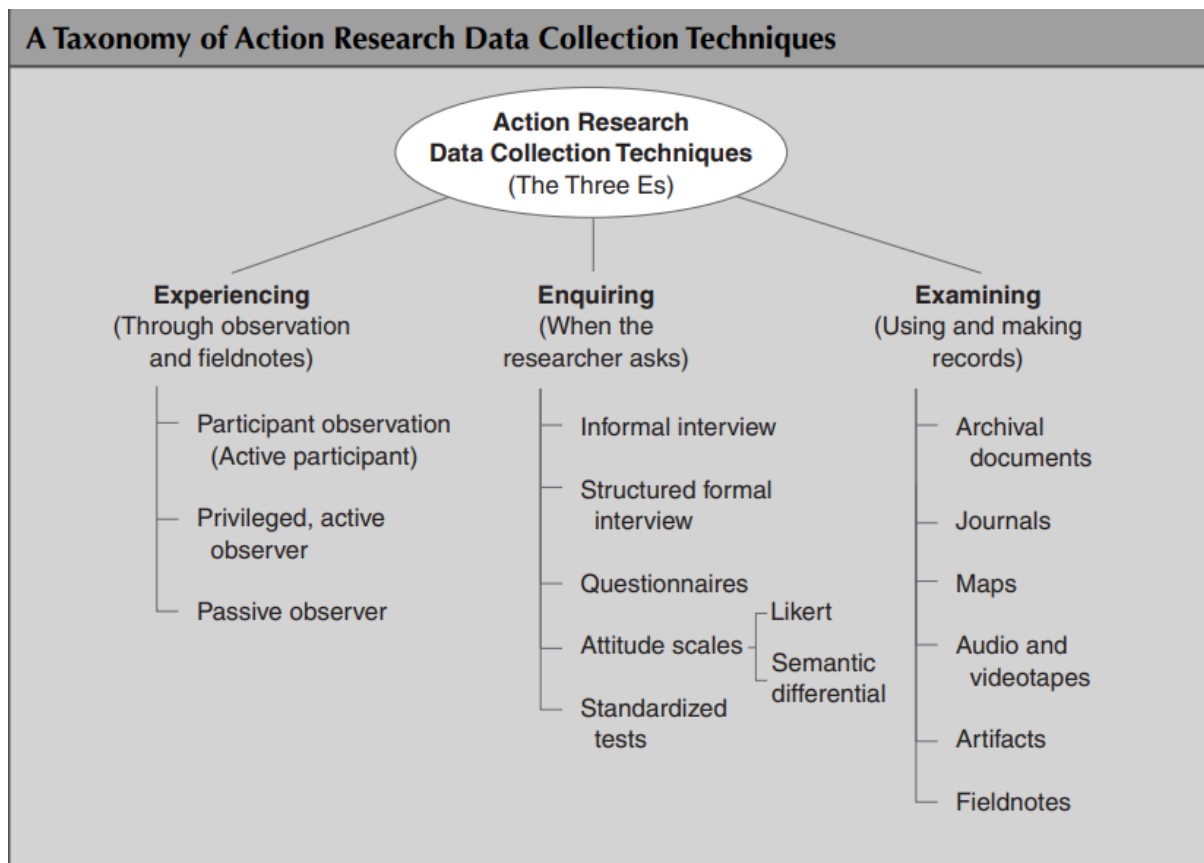
Aksjonsforskning som metode betegnes som en systematisk undersøkelse av en lærers arbeidsmiljø, og formålet er å forstå og forbedre praksis (Cochran-Smith et al., 2009, s. 19). Denne metoden kan sies å være en kontinuerlig prosess mellom planlegging, handling og evaluering. Mer spesifikt kan aksjonsforskning forstås som utprøving og evaluering av tiltak i samarbeid med en klasse og deres lærer sett i lys av et teoretisk perspektiv. I vårt tilfelle samarbeidet vi tett med klassens kroppsøvingslærer og elevene i håp om å belyse tiltakene

våre til et bredere publikum enn kun denne klassen.

Aksjonsforskningsmodellen kan deles inn i tre hovedkategorier ifølge Kemmis (2009, s. 469), nemlig *teknisk*, *praktisk* og *kritisk*- aksjonsforskning. Den første henspiller på en instrumentell gjennomføring av undervisningen, hvor et spesifikt mål oppnås uten deltakernes tanker og refleksjoner. Den praktiske aksjonsforskningen tar deltakerne med i prosessen i større grad, og perspektivet deres er med på å forme undervisningen og resultatet. Kritisk aksjonsforskning har som mål å endre noe som anses å være grundig feil i undervisningspraksisen, i tett samarbeid med samtlige deltakere. Her ligger det et stort fokus på den sosiale konteksten. Vi valgte å gå for mellomløsningen, altså *praktisk* aksjonsforskning, hvor vi var i regi av prosjektet, men innspill fra faglærer og elever førte til at gjennomføringen av praksisen ble justert.

Nærmere bestemt ble deltakernes refleksjoner og erfaringer inkorporert sammen med våre observasjoner for å danne et så nøyaktig bilde av situasjonen som mulig. Når flere metoder blir brukt kalles det for *metodetriangulering* (Grønmo, 2004, s. 67), og er ofte assosiert med aksjonsforskningsprosjekter (Cresswell, 2013, s. 34). Ifølge Sagor (2005, s. 109) vil ulike måter å samle inn, og underbygge data på, lede til at kjernen av problemstillingen forstås og kan besvares bedre. I tillegg kan det utvikles gjennomførbare aksjonsplaner som er relevante for praksisfeltet, spesielt hvis metodene underbygger hverandre. Sagor (2005, s. 110) presenterer en enkel trianguleringsmatrise, hvor målet er å besvare forskningsspørsmål gjennom de ulike metodene, og deretter sjekke om de samsvarer med hverandre. Vi har valgt å bruke denne matrisen for å få oversikt over vårt datamateriale.

I lys av den åpenbare fordelene metodetriangulering har relatert til i aksjonsforskning, valgte vi å ta utgangspunkt i Mills taksonomi for datainnsamling i aksjonsforskning (Mills, 2011, s. 89), som er et forskningsdesign som har i seg de tre metodene vi har i vårt prosjekt. Disse er presentert under i figur 2.



Figur 2: Mills taksonomi for datainnsamling i aksjonsforskning (Mills, 2011, s. 89).

Ut ifra denne modellen valgte vi å bruke deltakende observasjon, semistrukturert dybdeintervju av lærer og elevprodukter i form av refleksjonsnotater.

3.1.2 Forskernes rolle

Kvalitativ forskning er grunnleggende subjektiv i den forstand at forskeren tolker data både underveis og i etterkant av datainnsamlingen. Egne verdier og holdninger må reflekteres over for å ha et bevisst forhold til hvordan disse påvirker datamateriale og tolkningen (Tjora, 2021, s. 55). Bryman (2012, s. 39) fremhever at påvirkningskraften av eksisterende verdier og holdninger ikke er til å unngå i forskningsfeltet, og nevner flere punkter som blir berørt:

- Valg av forskningsarena

- Formulering av problemstilling
- Valg av metode
- Formulering av forskningsdesign og datainnsamlingsmetoder
- Implementering av datainnsamling
- Analyse av datamateriale
- Tolkning av datamateriale
- Konklusjoner

Vårt personlige engasjement knyttet til øving og vurdering ble reflektert over i forkant, og underveis i prosjektet. Det er en fordel å være åpen om mulige interessekonflikter, og være villig til å justere forforståelser i takt med oppgaven. Dette kan betegnes som refleksivitet, eller “forskerens evne og vilje til å undersøke eget forskningsarbeid og hvordan personlige interesser og kunnskaper kan ha formet dette” (Tjora, 2021, s. 294).

Vår bakgrunn som forskere er ganske lik i og med at vi begge inngår i samme studie, og har stort sett de samme interessene på fritiden. Vi var begge veldig aktive i oppveksten vår, og har over mange år prøvd ut mange forskjellige idretter og aktiviteter. Dette kan være med på å prege deler av prosjektet siden vi er åpne for å prøve nye aktiviteter, og vi kan dermed tillegge denne egenskapen på elevene. Det vil være viktig for oss å ta et steg tilbake, og tenke at ikke alle har den samme interessen, og det kan hende at noen av elevene trenger hjelp eller motivasjon til å velge bevegelser som passer dem, eller som de har lyst til å prøve ut. Videre har vi på GLU 5-10 studiet hatt samme hovedfag og valgfag, matematikk og kroppsøving, og begge har hatt et stort fokus på vurdering i skolen generelt og spesifikt i kroppsøving gjennom mange oppgaver og eksamener i utdanningen. Ettersom vi har denne interessen rundt utfordringer ved vurdering kan dette være med på å dreie punktene ovenfor i favør av en konklusjon som klarer å forbedre praksis. Vi valgte dette temaet fordi vi ser at vurdering i kroppsøving er en utfordring, spesielt for nyutdannede lærere, og vi ønsker dermed at prosjektet skal gi oss, og fremtidige kroppsøvingslærere, noe som de kan ta i bruk i sin undervisnings- og vurderingspraksis. I fortolkningen av datamaterialet kan ubevisst manipulasjon forekomme basert på vårt ønske om et godt resultat. Av den grunn var vi ekstra nøye med å vise til når det er elever, eller lærer som har uttrykt noe, og når våre fortolkninger trer frem.

3.2 Datainnsamling

3.2.1 Utvalg

I likhet med hvordan øvingsmodellen har blitt prøvd ut tidligere, ønsket vi å undersøke en autentisk klasse over noen uker. I tillegg ønsket vi at kroppsøvlingslærer skulle være tilstede, og at det helst skulle være en 9. eller 10. klasse siden modellen er beregnet på denne aldersgruppen. Tidlig på høsten sendte vi ut et skriv til alle ungdomsskolene i Bergen kommune, som forklarte hva vi ønsket å undersøke, omfanget på intervensjonen og hva det innebar å delta, og spurte om de kunne sette oss i kontakt med noen kroppsøvlingslærere som kunne tenke seg å gjennomføre dette prosjektet med oss. Av totalt 24 henvendelser fikk vi 4 svar, og disse var negative til prosjektet. Det var stort sett koronapandemien de viste til som en utfordring. Gjennom veileder fikk vi derimot kontakt med en kroppsøvlingslærer som visstnok hadde mulighet, og interesse, for å gjennomføre et slikt prosjekt, og via mail korrespondanse opprettet vi kontakt og avklarte at dette kunne vi få til.

Dette kan omtales som et *tilgjengelighetsutvalg* ettersom klassen ble valgt ut på bakgrunn av hvem som hadde mulighet for å delta, og at de hadde de nødvendige karakteristikker som vi ønsket oss (Thagaard, 2018, s. 56). Et problem med slike utvalg er hvordan deltakerne ofte kan være nært knyttet til det som blir undersøkt. Læreren vi kom i kontakt med var svært opptatt av vurdering og forskning på feltet. Thagaard (2018, s.57) snakker om hvordan villige, og oppsøkende deltakere ofte har en større ekspertise på forskningsproblematikken, enn hva en person som unngår å delta i forskningsstudier vil ha. Dette kan videre føre til en skjevhet i hva som blir representert i forskningsfeltet på et område. Det kan stilles spørsmål til i hvilken grad en klasse med en mindre interessert lærer hadde gjennomført og reflektert over prosjektet. I vårt tilfelle opplevde vi at læreren i faget hadde god kontroll på egentreningsmetoder og vurderingsbegreper, noe som kan ha ført til at funnene i denne studien stilles i bedre lys enn hva det faktiske snittet i Norge ville vist.

For å være sikker på at elevene, og deres faglærer, forstod hva vi skulle undersøke var det nødvendig å lage en del materiale til klassen i forkant. Vi ønsket i tillegg at elevene hadde en forståelse for hvor de skulle ende opp etter endt prosjekt, og hvordan de hadde opplevd prosjektet generelt. Vi fikk tilgang til elevenes kroppsøvlingsfag på classroom, og kunne dermed publisere oppgaver og se elevenes produkt i ulike mapper. På classroom la vi ut kjennetegn på måloppnåelse, en valgfri mal for periodeplan og en mal for forslag til refleksjonsspørsmål før prosjektet startet. I den første økten i klasserommet presenterte vi prosjektet ved hjelp av en fremføring laget i google slides. Til slutt ba vi elevene om å vurdere

seg selv og prosjektet, og utformet et spørreskjema i den hensikt.

3.2.2 Observasjon

Observasjon er en forskningsmetode som går ut på å samle inn førstehåndsintrykk om andre menneskers atferd, eller steder i en gitt kontekst (Cresswell & Poth, 2016, s. 235). Denne innsamlingen skjer gjerne på en systematisk, og bevisst måte (Høgheim, 2020, s. 134). Denne metoden er en fin måte å samle beskrivelser av handlingene til elevene, og dermed gi et grunnlag for å underbygge elevenes erfaringer og refleksjoner. Det vil i tillegg ikke være noe krav til å bruke deltakernes tid, noe som er gunstig i en hektisk skolehverdag.

I vårt tilfelle vil dette være en *naturlig* observasjon ettersom vi besøker en reell klasse, og lar dem fritt gjennomføre et opplegg som er godkjent fra deres faglærer. Våre roller som observatører vil i denne sammenhengen være åpne og aktive. Elevene vet med andre ord at vi observerer dem, hva vi ser etter og hvorfor, og vi er i tillegg i interaksjon med elevene gjennom generelle samtaler og tilbakemeldinger. Graden av aktivitet i en forskers observasjon kan ifølge Tjora (2021, s. 71) variere. Det vil si, at i løpet av en intervensjon kan forskeren gli mellom en passiv observatør, og en aktiv deltaker uten av de selv er fullstendig klar over det. Tjora introduserer videre et begrep som kalles interaktiv observatør som skal dekke denne endringen mellom Golds (1958, s. 219) klassiske inndeling som deltakende observatør eller observerende deltaker. Ettersom vi var to forskere i intervensjonen kunne den ene foreta seg majoriteten av det praktiske foretagende og det å gi tilbakemeldinger, mens den andre fokuserte på observasjon. I løpet av intervensjonen kjente vi oss derimot igjen i det Tjora påpeker, nemlig at noe sosial interaksjon vil uansett finne sted mellom deltakere og forskere, og situasjoner oppstår som krever at forskerens rolle må ofres til fordel for rent praktiske løsninger. En glidende overgang mellom rollene fungerte utmerket for oss i situasjonen, og gjorde at vi klarte å utfylle hverandre i bedre grad enn hvis vi hadde hatt en rigid inndeling av observatør og klasseleder.

Vi valgte å føre en løpende protokoll over situasjoner som utspilte seg i undervisningstimene. I de totalt fem undervisningsøktene, hvor tre av dem var elevenes øvingstid, observerte vi generelt hvordan det gikk med klassen. Observasjonen ble delt mellom oss. Den ene hadde hovedansvaret for å skrive ned hendelsene i rommet. Den andre hadde ansvar for det praktiske tilknyttet undervisningen, men stilte seg fremdeles åpen for eventuelle hendelser og samtaler som kunne virke interessante. Vi så til Bryman (2012, s. 277) sine forslag til

observasjonsmetoder, og bestemte oss for å skrive ned det vi så etter bestemte intervaller. Omtrent hvert 2. minutt ble en generell observasjon skrevet ned. Vi utarbeidet noen observasjonsspørsmål i forkant av intervensjonen, basert på Tjora (2021, s. 108) sin anbefaling om å være forberedt, og for å effektivisere feltnotatene:

- Hva skjer generelt i rommet nå?
- Virker det som elevene samarbeider i øvingsprosessen? (Hverandrevurdering)
- Ser det ut til at elevene reflekterer aktivt underveis?
- Hvordan driver læreren med formativt vurderingsarbeid i øyeblikket?
- Ser det ut til at elevene tar eierskap til opplegget, og forsøker sitt beste?
- Virker det som elevene tar i bruk egenvurderingen, og får økt læring av dette?
- Virker det som elevene er klar over hva de skal gjøre, og vet hva som forventes av dem?

I etterkant av øktene ble det vi observerte, sammen med feltnotatene, diskutert mellom oss. Dette etterarbeidet ble gjort etter hver økt, og førte til et mer unisont bilde av hvordan elevene opplevde prosjektet, og forholdt seg til vurderingsaspektet av studien.

Observasjonsspørsmålene blir ikke nødvendigvis besvart i feltnotatene, men fungerer bra som et utgangspunkt til diskusjon mellom forskerne. Et aspekt som ofte kommer opp i observasjonsstudier er hvordan forskerens rolle preger det som blir observert og dermed kan endre feltnotatene i favør av forskerens predisponerte tanker om hva som er bra, og hvordan elevene skal utføre prosjektet. Vår rolle som forskere blir tatt opp senere i metodekapittelet, men det er likevel verdt å påpeke at vi hadde en enkelt beskrivende holdning i utgangspunktet, hvor våre tanker deretter ble lagt til i et separat dokument.

3.2.3 Intervju

Intervju er en måte å trekke ut livserfaringer, tanker og følelser fra ett eller flere individ angående et fokusert tema. I et godt kvalitativt intervju vil svarene ofte gå i dybden, og gi utfyllende svar (Thagaard, 2018, s. 89). Vi vil gjennomføre intervjuet i både et *instrumentelt perspektiv*, og et *interaksjonistisk perspektiv*. Det instrumentelle perspektivet består av konkrete spørsmål om informantens erfaringer. Lærerens vurderingspraksis vil i stor grad inngå i denne kategorien. Et interaksjonistisk perspektiv betyr at både forsker og intervjuobjekt sammen skaper mening av erfaringene til intervjuobjektet. Holstein og Gubrium (2016, s. 68) omtaler dette som en *fortolkende praksis*, der intervjuer har en aktiv

rolle for å hjelpe intervjuobjektet *konstruere* kunnskap. Dette perspektivet vil i større grad handle om hvordan øvingsmodellen kan virke inn på vurderingsarbeidet til en lærer. I vårt tilfelle tar vi også i bruk noe som kalles for *semistrukturert intervju*, som kjennetegnes av en intervjuguide med fastlagte tema i en bestemt rekkefølge, men med rom for oppfølging med tilleggsspørsmål og utforsking av sidespor. Dette gjør intervjuet fleksibelt, og lar intervjuobjektet ta opp ulike tema de anser som relevante for situasjonen. Denne friheten kan føre til at flere vinkler av saken utforskes, og vil i større grad sikre at informanten får frem det de ønsker å si.

Rubin og Rubin (2012, s. 123-125) snakker om en intervjumodell som kalles for “tre-med-grener-modellen”, hvor stammen forestiller hovedtemaet og grenene forestiller mer spesifikke tema. Hovedtemaet vårt er vurdering, mens de mer spesifikke temaene er lærerens vurderingspraksis, formativ vurdering knyttet til øvingsmodellen og summativ vurdering knyttet til øvingsmodellen. Dette fører til at intervjuet har en klar struktur, og kan sørge for at vi klarer å balansere de ulike temaene, og vite når vi skal gå i dybden.

Intervjuguiden er utformet med hensyn til åpne spørsmål, slik at vi ikke legger føringer på informanten. Samtidig kan ikke spørsmålene være for generelle, og bør knyttes til relevante kontekster (Thagaard, 2018, s. 97). I noen tilfeller kan det være vi ønsker at informanten skal utbrodere om et tema, og kan derfor stille oppfølgingsspørsmål som vil være utenom intervjuguiden. I den sammenhengen er det igjen viktig å være åpen, og unngå spørsmål hvor våre formeninger trer for tydelig frem.

Intervjuet tok sted en time etter siste øvingsøkt, både for å ha prosjektet friskt i minne for alle parter, og for å spare tiden til kroppsøvlingslæreren. Intervjuet varte i en time og 16 minutter, og vi transkriberte intervjuet fullstendig samme dag. I oppgaven har vi valgt å presentere utsagn fra intervjuet på så fullstendig måte som mulig. Det var noen ganger nødvendig å kondensere, og endre utformingen på et utsagn for å få en bedre forståelse for meningen til informanten.

3.2.4 Refleksjonsnotat

Det er innebygd i øvingsmodellen at elevene skal lage en oversikt over egen bevegelseshistorikk, plan for øving, refleksjonsnotat og film av øvingsøkt. Dette er i første omgang ment å øke læringsutbytte til elevene gjennom bedre forståelse av egne erfaringer,

forutsetninger og muligheter (Barker et al. 2018, s. 212). De bruker også disse produktene til slutt ved å dele de i en samlet presentasjon på slutten av intervensjonen, slik at elevene ser hvordan justering av plan og øvingsprosessen hos medelever har fremgått, og videre fasiliterer diskusjon innad i gruppene (Barker et al., 2018, s. 215). Vi valgte å ta med selve refleksjonsloggene til elevene i resultatdelen fordi de avdekker hva elevene har jobbet med, og hvordan de har tenkt gjennom flere steg av intervensjonen. Ved å koble elevenes produkt opp mot relevante kompetansemål i kroppsøvingfaget, og fagets egenart, kan det legges til rette for drøfting senere i oppgaven angående bruken av elevenes refleksjoner, og eventuelt hvordan en lærer vil fremgå i både det formative og det summative vurderingsarbeidet.

Det er totalt 28 elever i denne klassen, men det var et stort frafall på grunn av koronapandemien. Dette gjorde at på de totalt fem øktene, hvorav tre av dem var øvingsøkter, var kun 3 elever som leverte inn samtlige produkt. Det var heldigvis en kjernegruppe på omtrent 12 elever som var med på mesteparten av prosjektet, og fikk levert inn en tilfredsstillende mengde produkter. Under presenteres en oversikt over klassen, hvem som leverte hva og hvem som i tillegg samtykket til prosjektet.

Godkjent Samtykke	Refleksjonsnotat (1. økt)	Film av øving (1. økt)	Refleksjonsnotat (2. økt)	Film av øving (2. økt)	Refleksjonsnotat (3. øving)	Film av øving (3. økt)	Vurdering av prosjektet	Summert
X	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	0/7
X	Nei	Nei	Ja	Ja	Nei	Nei	Ja	3/7
	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	0/7
	Nei	Nei	Ja	Ja	Nei	Nei	Ja	3/7
	Ja	Ja	Nei	Nei	Ja	Nei	Ja	4/7
X	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	7/7
X	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	7/7
X	Nei	Nei	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	5/7
X	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	7/7
X	Nei	Nei	Ja	Nei	Ja	Ja	Ja	4/7
X	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	Ja	1/7
	Nei	Ja	Ja	Ja	Ja	Nei	Nei	4/7
	Ja	Nei	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	6/7
X	Nei	Ja	Ja	Nei	Ja	Ja	Ja	5/7
	Nei	Nei	Ja	Nei	Nei	Nei	Nei	1/7
X	Nei	Nei	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	5/7
X	Nei	Nei	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	5/7
X	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	0/7
	Ja	Ja	Nei	Nei	Ja	Ja	Ja	5/7
	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	0/7
X	Ja	Ja	Ja	Ja	Nei	Ja	Nei	5/7
X	Ja	Nei	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	6/7
X	Nei	Nei	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	5/7
X	Nei	Nei	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	5/7
X	Ja	Ja	Nei	Nei	Ja	Ja	Nei	4/7
X	Ja	Nei	Ja	Nei	Nei	Nei	Ja	3/7
	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	0/7
	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	0/7

Figur 3: Oversikt over deltakere og innleverte produkt.

Elevenes refleksjoner om øvingsprosessen og om prosjektet som helhet ble sammenfattet i et eget google regneark dokument, hvor deres tanker og progresjon bedre kunne sammenlignes av oss i skjema-form. Øvingsmodellen fordrer at elevene reflekterer over øktene sine, men sier ikke noe spesifikt om hvordan dette skal gå frem utenom at det burde skje i tekst- eller videoform, og et par eksempler på spørsmål som: “Hva fikk jeg til?”, “Hva var utfordrende?” og “Hvordan følte øvingen i dag?”. Vi tok utgangspunkt i dette, og lagde en mal til elevene

som de frivillig kunne bruke i refleksjonstiden. Dette gjorde også at analysen senere kunne effektiviseres siden elevene i stor grad allerede hadde kategorisert noen av tankene sine etter hva vi var ute etter.

3.3 Etiske overveielser

Denne oppgaven tar utgangspunkt i de forskningsetiske retningslinjene som forvaltes av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. De påpeker at forskere skal generelt være bevisst på etiske utfordringer med sitt prosjekt, og ta nødvendige grep for “å fremme fri, god og forsvarlig forskning og den skal bidra til å konstituere og sikre god vitenskapelig praksis” (NESH, 2021). I et aksjonsforskningsprosjekt som vårt er det mye samhandling på tvers av elever, lærer og forskere. Dette krever et spesielt stort fokus på respekt, frihet og likeverd i intervensjonen for å ivareta elevenes beste interesser. I de neste avsnittene skal vi kort gå gjennom noen utfordringer som kan være tilknyttet et prosjekt som vårt.

Når det kommer til forskning på samfunnsgrupper skal det først rettes en søknad til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Dette er en måte å sikre at data av mennesker ivaretas på en forsvarlig måte, og deles effektivt til forskningsfeltet (NSD, 2022). Før vi satte igang med intervensjonen sendte vi en søknad som forklarte formålet vårt, hvilke metoder vi ønsket å bruke og hvordan vi skulle omhandle deltakernes data. Godkjenningen ligger som vedlegg 6. Det ble presisert både overfor elevene, og i søknaden at all deltakelse er koblet opp til informert samtykke og evne til å trekke seg når som helst. Elevene fikk informasjon om hva vi observerte i øktene og hvordan deres elevprodukt ble brukt av oss i etterkant (vedlegg 7). Faglæreren deres fikk også informasjon om hvordan vi skulle bruke intervjuet i oppgaven, og at også han kunne trekke seg fra intervjuet når som helst (vedlegg 8).

Videre er det sånn at alle personopplysninger skal være konfidensielle, og data blir gradvis anonymisert av oss gjennom transkribering, uthenting av utsagn i refleksjonsnotat og beskrivelse av filmer. Hverken skolen, klassen eller faglærer blir nevnt med navn i oppgaven. Elevene blir betegnet etter nummer fra 1 til 28 når det er nødvendig å skille mellom data. Vi har tilgang til elevenes classroom, men denne tilgangen mister vi 1. mai 2022, sammen med all mulig tilgang til notater og filmer elevene har produsert. Det eneste vi sitter igjen med i etterkant er derfor teksten vi selv har skrevet.

En utfordring vi har tenkt over både før og etter intervensjonen er hvordan læringsutbyttet har vært for elevene. Det vil si, avveining av forskningens nytte sammenlignet med konsekvenser for deltakerne. Selv om vi forsker for å oppnå en bedre forståelse for vurderingsarbeid til en lærer betyr ikke det at elevene i prosjektet får noe læring ut av opplegget. Når det kommer til elevenes læringsutbytte forsikret vi oss om at øvingsmodellen kunne relateres til den norske grunnskolen. Som nevnt i teorikapittelet over er trinnene i øvingsmodellen utviklet i tråd med både de norske og de svenske kompetansemålene, og rettet mot barn i 15 til 16 års alderen (Barker et al., 2018, s. 212). Trinnene i øvingsmodellen er også svært relevante for LK20, mener Aasland, Mathisen og Moen (2020, s. 38), ettersom det rettes mye fokus på øving og medbestemmelse i den nye læreplanen. Det vil si, det er presedens for et tilfredsstillende læringsutbytte, og vi kan dermed forsvarliggjøre intervensjonen. Før prosjektet startet tenkte vi også på muligheten for at elevene mistet verdifull vurderingstid. Altså tid som læreren trengte for å observere ulike aspekter av elevenes prestasjoner i kroppsøvingsfaget. Tidlig i forberedelsesstadiet tok vi kontakt med faglærer, og spurte om han følte seg trygg på at elevene fikk like mye vurderingsgrunnlag som de andre klassene på skolen siden vi “stjal” fem uker av undervisningen deres. Han mente at han fikk god tid til å se elevene i andre omstendigheter enn vanlig, og at dette bare kunne være positivt for elevenes vurderingsgrunnlag.

3.4 Kvalitetssikring

For å sikre at kvaliteten til et forskningsprosjekt holder en viss standard, deles ofte kvalitetsbegrepet inn i tre kriterier som må oppfylles (Tjora, 2021, s. 259). Den første kalles for *reliabilitet*, og omhandler oppgavens interne logikk. Dette betyr at oppgaven skal ha en rød tråd gjennom teori, metode, resultater og drøfting slik at ting som blir tatt opp, blir brukt på en passende måte. Her stilles det også noen krav til forskerens rolle i forhold til tolkning av datamateriale. Cypress (2017, s. 256) viser til at når reliabilitet snakkes om i kvalitativ forskning omhandler det i stor grad om hvor åpne oppgavens metoder fremstilles, og hvor svakheter og subjektivitet i innsamling av data reflekteres over og tas forbehold for i konklusjonen. Det andre kriteriet er *validitet*. Dette viser i hvilken grad oppgaven klarer å besvare de spørsmålene som faktisk blir stilt. Validitet kan forstås som en måte å se på forholdet mellom studiens design og den autentiske virkelighet. Det siste kriteriet kalles *generaliserbarhet*, og viser til hvor relevant forskningen er for andre deler av feltet. Det vil si,

om resultatene fra studien kan brukes i andre klasser, andre skoler eller til likesinnet forskning. Mens det første kriteriet vil bli vurdert i delkapitler for hver metode, blir graden av validitet og generaliserbarhet sett på som en helhetsvurdering.

3.4.1 Reliabilitet knyttet til observasjon

Ifølge McCall (1984, s. 277) gir systematisk observasjon mer troverdig informasjon av hendelser, større presisjon knyttet til når og hvor lenge hendelser skjedde og et mer oversiktlig, nøyaktig bilde av større sosiale situasjoner enn hva intervjuer og spørreskjema kan tilby. McCall nevner likevel flere utfordringer knyttet til observasjon, og disse blir tatt opp nedenfor.

Når det er to eller flere observatører tilknyttet en situasjon kan det oppstå spenninger i hvordan ting som har blitt observert, blir tolket. I vårt tilfelle var det i hovedsak en person som foretok observasjonsarbeidet, mens den andre hadde en mindre rolle. Dette gjorde vi av to grunner. Den første fordi det var et krav til en praktisk rolle i intervensjonen, men også fordi feltnotatene ble mye mer konsekvente hvis det var en person som sto bak. Rett etter øktene snakket vi sammen om hva vi så, og kom til enighet rundt ulike tolkninger av atferden til elevene. Det var svært lite uoverenskomster når det kom til hvordan vi tolket elevenes gjennomføring av prosjektet.

Hva som blir observert, og hvordan det blir tolket av en person kan variere over tid. Konsentrasjonsevnen til forskeren kan falle bort i ugunstige tider, og distraksjoner forekommer ofte, spesielt i aksjonsforskningsprosjekter (Bryman, 2012, s. 280). Som nevnt tidligere i oppgaven hadde vi i utgangspunktet definerte roller som deltakende observatør og observerende deltaker, men disse ble endret underveis i øktene etter hva situasjonen krevde. Noen ganger var det nødvendig å hente ekstra utstyr til elevene, eller gi tilbakemeldinger som krevde mer enn en lærer. Ettersom vi gled mellom disse rollene klarte vi heller ikke å følge den løpende observasjonen slik som vi hadde tenkt. Planen var å ta en saumfaring over situasjonsbilde, sett i lys av observasjonsspørsmålene nevnt i 3.2.3, omtrent hvert 2. minutt, men det ble altså noen ganger lengre pauser enn ønskelig. Til tross for dette klarte vi å holde en konsekvent føring i feltnotatene, og vi følte vi fikk ned de viktigste momentene fra øyeblikk til øyeblikk. Planen var også å tolke det vi observerte fortløpende, men dette ble i stor grad tatt etter endt økt, sammen.

Det teoretiske grunnlaget ble fulgt opp gjennom å se på hvordan de formative nøkkelstrategiene til Wiliam og Thompson (2008, s. 15) fungerte underveis i timene. Vi observerte blant annet hvordan feedback ble gjort, hvordan øvingsmodellens læringsformål fremsto for elevene, om modellen tilrettela for gode diskusjoner for læring, om elevene brukte hverandre som ressurser og om de tar eierskap til egen læring. Observasjon tok i stor grad for seg hvordan øvingsmodellen fungerte generelt opp mot kompetansemålet “Trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter” (Kunnskapsdepartementet, 2019), og hvordan formativ vurdering foregikk.

3.4.2 Reliabilitet knyttet til intervju

Vi oppnådde en god relasjon til informanten, og hadde i hele prosjektet en fin, og avslappet tone. Dette kan være med på å styrke reliabiliteten til informantens utsagn ettersom han i intervjusituasjonen kan føle seg tryggere, og dermed åpne seg opp mer (Thagaard, 2018, s. 189).

Intervjuguiden ble utformet med åpne spørsmål for å unngå å lede informanten i en retning. I selve intervjusituasjonen derimot oppsto det enkelte tilfeller med en friere form for dialog, og da spesielt tilknyttet det formative vurderingsarbeidet tilknyttet øvingsmodellen. Dette kan ha vært med på farge informantens syn på nevnte tema, men vi opplevde selv at informanten hadde sterke meninger om saken fra før, og var konsekvent med disse.

Ettersom vi delvis inntok et interaksjonistisk perspektiv i intervjuet kan flere at utsagnene til informanten være preget av våre meninger og forforståelser (Thagaard, 2018, s. 188). I den sammenheng er det viktig å presisere ovenfor leser at vi konsekvent har prøvd å representere informantens meninger fullkomment. Våre tolkninger vil stå presisert i etterkant av utsagnene i analysen.

3.4.3 Reliabilitet knyttet til refleksjonsnotat

Vi etterstrebet å presentere refleksjonsnotatene på en fullstendig og ærlig måte i resultat og analysedelen. Elevene ble også tilknyttet et tall med tanke på anonymisering, og vi har konsekvent referert elevenes utsagn i lag med tilhørende tall. Dette gjør at elevenes refleksjoner kommer mer oversiktlig frem for hver enkelt. Når det kommer til vår analyse av refleksjonsnotatene vil det være farget av vår forforståelse, men ettersom de blir presentert

relativt fullstendig vil leser bedre kunne forstå hva vi har gjort i analysefasen.

Refleksjonsmalen ble utarbeidet med de fem nøkkelstrategiene til Wiliam og Thompson (2008, s. 15) som utgangspunkt, men den ble også preget av øvingsmodellens forslag til refleksjonsspørsmål (Barker et al., 2018, s. 215). Det ble altså en blanding av de to modellene. Ut ifra dette vil det være en klar forbindelse mellom teorigrunnet, og refleksjonsnotatene til elevene.

3.4.4 Validitet

Prosjektet har mange ulike aspekter ved seg, og det kan derfor være utfordrende for oss å svare tilstrekkelig på både problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dette var vi klar over på et tidlig stadie, og vi bestemte oss for å ha en klar struktur i diskusjonskapittelet som tar for seg de to forskningsspørsmålene i hver sitt eget delkapittel. Dette kan være med på å organisere funnene våre, og koble på relevant teori på en mer sammenfattet måte, slik at våre svar i større grad svarer på det vi er ute etter.

I analyseprosessen har vi gått kritisk til verks, og diskutert ulike funn med hverandre. Vi inntok ulike posisjoner i diskusjonene for å forhåpentligvis avdekke eventuelle perspektiver som ellers hadde gått usett. Dette omtaler Thagaard som å spille djevelens advokat (2018, s. 189). Ettersom vi har brukt tre ulike metoder for å besvare oppgavens problemstilling kan dette både være en kilde til å styrke, eller svekke oppgavens gyldighet. Ved å få frem perspektivet til læreren gjennom intervjuet, elevenes perspektiv gjennom refleksjonsnotatene og vårt perspektiv gjennom observasjon kan de sammen underbygge hverandre til å gi et mer fullstendig svar (Sagor, 2005, s. 109). På den annen side kan denne metodetrianguleringen være med på å svekke oppgavens gyldighet ettersom vi sannsynligvis har utført de ulike metodene på et mer overfladisk nivå enn hva masteroppgaver med lignende omfang gjør med en enkel metode. Vi har prøvd å etterstrebe en tilstrekkelig kvalitet på samtlige metoder, men noen ufullkommenheter kan være med å prege funnene våre, og dermed gi et svar som ikke er fullstendig korrekt.

3.4.4 Generaliserbarhet

Utvalget vårt består av en autentisk klasse med tilhørende faglærer i kroppsøving. I utgangspunktet er dette en god måte å argumentere for at prosjektet sier noe om hvordan

andre kroppsøvingsskoler hadde arbeidet med, og forstått vurdering i lys av øvingsmodellen. I vårt tilfelle var det derimot kun 16 av 28 elever som ga samtykke i å delta i prosjektet, og det var et fåtall av disse elevene som deltok på samtlige økter grunnet restriksjoner tilknyttet koronapandemien. På grunn av dette vil våre data være svekket i og med at fellestrekk i funnene, og tolkningene våre baserer seg på en ufullstendig klasse. Øvingsmodellen går i stor grad ut på å øve over lengre tid. Når store deler av klassen var borte grunnet sykdom til sporadiske tider ga dette også utslag på elevenes opplevelse av prosjektet i form av planlegging av aktiviteter, progresjon i bevegelsen og evne til å reflektere rundt prosjektet som en helhet.

3.5 Analyse av datamateriale

Vi har valgt å ta i bruk en temaanalytisk tilnærming av datamateriale for å sammenligne alle innfallsvinklene fra prosjektet under bestemte kategorier. Dette gjør at datamaterialet blir systematisk delt inn i relevante deler, slik at vi kommer i dybden på hvert enkelt tema. Dette medfører at hele datasettet må klassifiseres på en enhetlig måte (Thagaard, 2018, s. 153).

Det er også slik at en flermetodisk tilnærming i en forskningsstudie skal være godt begrunnet, og alle metodene må ha sin plass i analysen av data (Grønmo, 2004, s. 67).

Kategoriene vi har valgt baserer seg på både teori og empiri. Den første kategorien er læreren til klassen sin eksisterende vurderingspraksis, og vil kun være forbeholdt intervjuet. Denne legger bakteppe for videre diskusjon og sammenligning når vi etterpå løfter frem øvingsmodellen som et alternativ. Vi visste tidlig at vi ønsket å undersøke øvingsmodellen sett i lys av Wiliam og Thompson (2008, s. 15) sine fem nøkkelstrategier for formativ vurdering. Da ble det også naturlig å kategorisere datamaterialet vårt i de fem aspektene, som igjen er:

- Avklare og dele læringsmål og kriterier for suksess
- Tilrettelegge for effektive diskusjoner, spørsmål og læringsoppgaver
- Gi læringsfremmende feedback
- Aktivere elever som ressurser for hverandre
- Aktivere elever til å ta eierskap for egen læring.

I og med at vi også ønsket å se på øving som kompetanse i den nye læreplanen valgte vi å se øvingsmodellen i lys av kompetansemålet "Trene på og utvikle ferdigheter i varierte

bevegelsesferdigheter” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Derav den siste kategorien som handler om å sette karakter i nevnte kompetansemål i arbeidet med øvingsmodellen.

Selve kodingen av datamaterialet gjennomførte vi sammen ved å fargelegge utsagn i transkripsjonen av intervjuet, utsagn av elever i refleksjonsnotatene og stikkord i feltnotatene fra observasjonen. Ved å bruke syv ulike farger til å markere utsagn gjorde det jobben vår enklere i etterkant når vi skulle trekke sammenligninger og kondensere prosjektet i ulike bolker. Elevproduktene ble som nevnt sammenfattet i et google-regneark dokument for å ha en bedre oversikt over utsagn i refleksjonene.

De syv kategoriene datamaterialet ble delt opp i passet også som delkapitler i resultat- og analysekapittelet. Dette er en fin, og oversiktlig måte å gjøre det på ifølge Anker (2020, s.83). Etter hvert som vi plottet inn data i de ulike kategoriene dukket det opp spenninger mellom utsagn fra elever, lærer og våre observasjoner som forskere. Vi prøvde så godt det lot seg gjøre å representere ulike sider av et tema, og fremheve hva majoriteten av elevene enten fikk til, eller mente, i hvert delkapittel. De viktigste momentene kom frem i siste avsnitt i hvert tema.

3.5.1 Fremgangsmåte og forklaring av kategorier

Gjennom arbeidet med øvingsmodellen har elevene deltatt i totalt fem undervisningsøkter:

- En klasseromsøkt, der de blant annet skulle foreta et valg av bevegelse, samt planlegge hvordan de ønsket å øve på denne bevegelsen og samle ressurser
- Tre øvingsøkter, der de skulle øve på bevegelsen de valgte med utgangspunkt i egen plan.
- En avslutningsøkt, der de skulle presentere egne erfaringer og opplevelser fra øvingsperioden, samt progresjon av valgt bevegelse med utgangspunkt i video.

I vårt prosjekt fikk ikke elevene spesifikke retningslinjer for hvordan presentasjonen skulle se ut. De fikk simpelthen beskjed om å vise frem refleksjonene, og filmene sine, og forklare hva de har tenkt og hvordan det har gått. I de neste delkapitlene forløper det en forklaring til hver kategori i analyse- og resultatkapittelet.

3.5.1.1 En lærers vurderingspraksis i kroppsøvingsfaget

Underveis i intervjuet løftet informanten frem mange eksempler fra egen vurderingspraksis.

Vi ønsket å benytte oss av disse refleksjonene som et mulig bakteppe for videre diskusjon senere i oppgaven.

3.5.1.2 Avklare og dele læringsmål og kriterier for suksess

Av figur 1 fremkommer det at denne nøkkelstrategien omhandler å avklare for elevene hvor de skal med læringsprosessen, og at både eleven selv og dens medelever, så vel som lærer, spiller en sentral rolle i denne sammenheng. Elevenes rolle innenfor denne strategien er å forstå læringsmålet, og kriteriene for suksess som læreren presenterer. For å identifisere hvorvidt læringsmål og kriterier for suksess avklares og deles i sammenheng med kroppsøvingundervisning med utgangspunkt i den trinnvise øvingsmodellen, vil det først være relevant å igjen løfte frem øvingsmodellens tiltenkte læringsutbytte. Som nevnt under “Øvingsmodellens læringsutbytte og læringsstrategier” i det teoretiske rammeverket, påpeker Barker et al. (2018, s. 211) at øvingsmodellens generelle læringsutbytte er at elever utvider sitt potensial for å utvikle seg selv som bevegende individer. På bakgrunn av denne generelle målsetningen understreker de at læringsutbytte må defineres subjektivt med utgangspunkt i elevene. Dette fordi det å utvikle seg, når det kommer til bevegelse, bare kan forstås med utgangspunkt i elevenes forutsetninger. Dersom læringsutbytte må defineres subjektivt med utgangspunkt i eleven, vil det også være naturlig at elevene avklarer egne subjektive læringsmål. Dette både som et resultat av elevenes ulike forutsetninger, men også grunnet deres potensielt ulike valg av bevegelse. Det vil for eksempel ikke være hensiktsmessig for en

elev som øver på håndstående å ha likt læringsmål som en elev som øver på sjonglering.

Øvingsmodellens andre og tredje trinn omfatter, som nevnt under “øvingsmodellens fem trinn” i det teoretiske rammeverket, henholdsvis at elevene skal foreta valg av bevegelse og målsetning, og at elevene skal innhente ressurser til inspirasjon for planlegging av egen øving (Barker et al., 2018, s. 213-214). I vår gjennomføring av prosjektet inngikk disse to trinnene i

Økt (dato)	Hva? (navn på øvelser, tid per øvelse)	Hvordan? (beskrivelse av øvelsene)	Hvorfor?:	Mål:
1 (28. 01)				
2 (04. 02)				
3 (11. 02)				

Figur 4: Mal for periodeplan.

første økt, og vi hadde i forkant utarbeidet et arbeidsark som en mal for elevene gjennom utførelsen av disse to trinnene. Under “trinn 2” på arbeidsarket fikk elevene følgende oppgavebeskrivelse: Velg en bevegelse/ferdighet du ønsker å øve på i løpet av egentreningsprosjektet. Begrunn valget ditt. I tilknytning til “trinn 3” på arbeidsarket, skulle elevene innhente ressurser til inspirasjon for egen øving, samt utarbeide en grov periodeplan for selve øvingsperioden. Elevene fikk utlevert følgende mal til utarbeidelse av periodeplan:

I analyse og resultat identifiserte vi hvorvidt øvingsmodellens nevnte læringsutbytte har vært klart og tydelig for elevene, og undersøkte hvorvidt elevene evnet å sette seg individuelle læringsmål for egen øving ved gjennomføringen av prosjektet.

3.5.1.3 Tilrettelegge for effektive diskusjoner, spørsmål og læringsoppgaver

Ifølge Wiliam og Thompson (2008, s. 15) skal læreren legge til rette for gode læringsoppgaver for at elevene skal få en forståelse for hvor de befinner seg i læringsprosessen. Vi undersøkte om øvingsmodellen bidro til dette ved å se nærmere på elevenes opplevelse tilknyttet arbeidet med noen av øvingsmodellens læringsoppgaver. I denne sammenheng har vi særlig utforsket elevenes besvarelser knyttet til deres vurdering av

prosjektet som helhet, samt deres refleksjoner rundt egen øving ved øvingsmodellens fjerde trinn.

3.5.1.4 Gi læringsfremmende feedback

Et annet aspekt ved formativ vurdering, slik Wiliam og Thompson (2008, s. 15) ser det, er at læreren skal gi feedback til elevene, og da feedback som faktisk utgjør en positiv forskjell på prosessen deres. Målet i denne sammenheng har vært å undersøke om øvingsmodellen gir muligheter for å gi god feedback til elevene. Det vi på forhånd hadde sett for oss var at feedback kunne bli gitt mer spesifikt til hver enkelt elev, og at den avgitte tiden til feedback var større enn mer tradisjonelle kroppsøvingstimer hvor lærer i stor grad demonstrerer aktiviteter. I denne presentasjonen av data, og påfølgende analyse har vi valgt å ikke dvele for lenge på vår evne til å gi feedback, da det er litt på siden av vår problemstilling. Vi har heller undersøkt hvorvidt øvingsmodellen *gir rom* for å drive med mer, og bedre feedback, ikke selve egenskapen vår i lærerrollen til å komme med konstruktive innspill.

3.5.1.5 Aktivere elever som ressurser for hverandre

Å aktivere elever som ressurser for hverandre er den fjerde nøkkelstrategien Wiliam og Thompson (2008, s. 15) løfter frem for formativ vurdering, og basert på figur 1 henspeler denne strategien seg på medelevers rolle når det kommer til å avklare hvor en elev befinner seg i læringsprosessen, samt hvordan den eleven kan oppnå læringsmålet. Det ble ikke gitt føringer om at elevene skulle gå rundt å hjelpe hverandre, men vi antydte at samarbeid kunne være en fin måte å gjennomføre øvingsmodellen på. Vi nevnte også i klasseromsøkten at dersom de ønsket å ta en pause fra opplegget sitt, og ville gi feedback til medelever på en bevegelse de hadde kompetanse på, var de fri til å gjøre det.

Vi har sett nærmere på hvorvidt øvingsmodellen så ut til å legge til rette for å aktivere elever som ressurser for hverandre, særlig ved å analysere elevenes refleksjoner i tilknytning til følgende spørsmål i refleksjonsnotatet: “Fikk du tips fra lærer eller medelever? Hvis ja, hvordan forholdt du deg til tips?” I tillegg har vi sett nærmere på elevenes refleksjoner på spørsmålet “Fikk du tilbakemeldinger av noen av medelevene dine som du opplevde som særlig nyttig? Kan du nevne en av disse tilbakemeldingene? Hvorfor var det nyttig?”, som fremkommer av elevenes refleksjoner i tilknytning til den helhetlige gjennomføringen av prosjektet.

3.5.1.6 Aktivere elever til å ta eierskap for egen læring

Å ta eierskap for egen læring handler i stor grad om å tillegge en verdi til læringsprosessen. Dette resulterer ofte i økt motivasjon, og gjør elevene om til metakognitive individer i øvingsprosessen (Black & Wiliam, 2009, s. 9). Dette innebærer at elevene lærer seg sine personlige læringsstrategier dersom de evner å ta eierskap for egen læring. Øvingsmodellen kaster i teorien elevene på dypt vann i denne sammenhengen, og tillegger dem mye ansvar i alle de fem trinnene. Vi har sett på de ulike trinnene i øvingsmodellen gjennom elevenes refleksjonsnotat, lærerens perspektiv i intervjuet og våre observasjoner, for å undersøke i hvilken grad elevene har blitt aktivert til å ta eierskap for egen læring i prosjektet.

I et forsøk på å identifisere hvorvidt elevene ble aktivert til å ta eierskap for egen læring gjennom øvingsøktene, har vi blant annet sett på planen deres for øvingsperioden, samt sammenhengen mellom deres besvarelse av følgende spørsmål fra refleksjonsoppgavene: “Hvordan var øvelsene du valgte til hjelp i progresjonen av bevegelsen?”, “Klarte du å følge planen?”, “Hadde du planlagt tilstrekkelig med aktivitet for å fylle hele økten?”, “Følte du at du fikk noe ut av økten?”, “Oppløp du progresjon i bevegelsen?” og “Trenger du å justere noe til neste økt, hvorfor/hvorfor ikke?”. I tillegg til dette vil vi også basere oss på vår observasjon av elevenes innsats.

3.5.1.7 Å gi karakter i kompetansemålet “trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter” i arbeid med øvingsmodellen

I et forsøk på å illustrere hvorvidt kroppsøvingsundervisning med utgangspunkt i øvingsmodellen kan legge til rette for at elever får vist sin kompetanse, har vi tatt utgangspunkt i kompetansemålet “trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter” (Kunnskapsdepartementet, 2019).

De fleste funnene fremkommer i denne sammenheng fra intervjuet, hvor store deler av dialogen omhandlet det å jobbe med summativ vurdering. Elevenes forståelse av utvist kompetanse i arbeidet med øvingsmodellen blir også sett nærmere på gjennom deres refleksjonsnotat.

Øvingsmodellens femte trinn, som omhandler presentasjonen av læringsferden til elevene, ble

også bli løftet frem her. I utgangspunktet ønsket vi å gjennomføre den siste økten i et klasserom, hvor elevene kunne presentere hver for seg, foran hele klassen, med tilgang til en storskjerm. Dette ble etterhvert skrinlagt på bakgrunn av tidsbruk. Det femte trinnet i øvingsmodellen sier noe om at elevene skal presentere sin bevegelse, sine valg i øvingen, vise til progresjonen deres og mest av alt fortelle hva de har lært. Barker et al. (2018, s. 215) fremhever at det kan være fint for elevene å reflektere over læringsferden sammen i grupper. På bakgrunn av dette valgte vi istedenfor å utføre presentasjonen i kroppsøvingshallen, og delte klassen inn i fire grupper. Vi ga dem beskjed om å kortfattet presentere det de hadde gjort, og hva de hadde lært. I tillegg skulle medelevene i gruppen formulere noen spørsmål underveis og reflektere rundt elevens læringsferd.

Vi utarbeidet ikke en mal for hva som skulle inngå i presentasjonen. Vi kunngjorde simpelthen at elevene skulle presentere sine refleksjonsnotater og film av progresjon på sine PCer. I denne delen i analyse- og resultatkapittelet ønsket vi først og fremst å presentere våre funn om hvordan øvingsmodellen kan legge til rette for å undersøke elevenes kompetanse, rent praktisk. Utgangspunktet for disse funnene er elevenes refleksjonsnotat, og presentasjonen.

4 Analyse og resultat

Resultatene er presentert i delkapitler etter de ulike temaene vi bestemte oss for på forhånd. Refleksjonsnotat, intervju og observasjon blir presentert der de naturlig passer inn, og vil flyte litt inn i hverandre i avsnittene som følger. Våre tolkninger vil som regel tre frem etter å ha presentert noe konkret fra de ulike metodene, og vi prøvde å sammenligne og underbygge ulike fenomen på tvers av metodene. Hvert delkapittel ble oppsummert med på slutten. Hovedmomentene som kom frem i oppsummeringene er grunnlaget for diskusjonen i kapittel fem.

4.1 En lærers vurderingspraksis i kroppsøvfingsfaget

På spørsmål om hvordan formativt arbeid gjennomføres i løpet av et skoleår svarte informanten:

Det er ikke godt nok implementert, eller vi jobber jo med det. Vi har underveisvurdering i form av fagsamtale, men da blir det en slags oppsamling etter tre måneder. Da går det ofte ut på “hva har vi gjort?”, “hva får vi til?”, “hva kan vi jobbe med videre?” og “hvilke metoder og arbeidsmåter fungerer godt for deg?”. Så det blir mer en samtale, og noen rekker jeg selvfølgelig å snakke mer med enn andre i løpet av en time. Det kan også stilles spørsmål ved om det er underveissamtale eller veiledning på selve aktiviteten.

Her ser vi at læreren tenker i generelle trekk når det kommer til formativt arbeid. Det blir en oppsummering av en elevs fremgang over en periode, hvor elev og lærer blir enige om hvor de står og hvor de skal. Når det kommer til hvordan formativt arbeid utføres i selve undervisningen, ser det ut til at informanten opplever det som mer krevende å nå frem til hver enkelt elev. Han utbroderer dette ved å snakke om tidsbruk i timen, og snakker om at han kun er én lærer på rundt 25 elever, og fortsetter: “Du skal ha styring på alle. Men jeg kan jo gjøre det litt sånn at jeg ser på de tre, eller de fem den timen”. Informanten bestemmer seg altså på forhånd hvem han skal fokusere på i timen, og driver med litt oppfølging underveis.

De tilbakemeldingene informanten først og fremst fokuserer på handler om egenskaper som holdning, innsats og samarbeid. Tilbakemeldinger angående progresjon i fysiske ferdigheter havner litt i andre rekke, som fremkommer her på spørsmål om å gi elevene konkrete og konstruktive tilbakemeldinger:

Litt gjør vi jo det. Men da blir det jo litt som underveis i aktiviteten, vi kan jo kalle det også for underveisvurdering. Hvis vi jobber med fingerslag i volleyball, så går du jo kanskje rundt til hver enkelt og forklarer litt, og forklarer, eller at du går bort å sier at "nå har jeg sagt noen ganger at vi skal jobbe i grupper, og dere får friheten, men dere får ikke gå til de samme hver gang. Men nå ser jeg de to siste gangene at dere går i samme grupper hver gang". Og så er jo det en del av dette med å skape et godt klassemiljø, og det å kunne jobbe med flere enn kun bestevenninnen eller bestekompien hele veien. Og dette er jo en del av de reglene jeg minner de på, og det er jo en del av vurderingen det også. At du kan jobbe sammen med andre.

Informanten er kjent med at tilbakemeldinger skal være mer detaljerte, og spesifikke for eleven, som han peker på her: "Altså litt mer enn det der tradisjonelle godt jobbet, og såne ting. Ja at de skal ha noe igjen for det." Men det blir i stor grad fagsamtalene som tar hovedvekten av dette ansvaret, ifølge ham. Han vektlegger denne to-veis-dialogen med eleven, hvor eleven får frem hva de sliter med, hva de mestrer og hva de selv ønsker å fokusere på. Han gir elevene muligheten til å løfte frem sine meninger, og gir dem "påfyll" i form av konkrete råd. Fagsamtalene blir gjerne dokumentert med stikkord, og blir tatt videre til kontaktlærer. I undervisningsøktene tar informanten i første omgang på seg en rolle som instruktør, foran det å drive med vurdering i øyeblikket:

Mitt største ankepunkt er at hvis det hadde vært to lærere i en gymtime, så hadde vi fått en helt annen idrett. Da kunne den ene holdt opplegget for elevene, og den andre kunne vært den som vurderte. Gjerne de første 30 minuttene så kunne vi gått innom 3 elever hver, og 3 neste gang sant. Og så kan vi samsvare litt etterpå. Det å stå der alene når du skal ha 25 elever hver eneste time, og vurdere, vurdere, vurdere ingen sjanse.

Når det kommer til karaktersetning i kroppsøvfingsfaget bruker informanten i hovedsak kompetansemålene til utformingen av undervisningsøktene, og ser deretter om elevene oppfyller disse målene. På spørsmål om hva han ser etter hos elevene svarer han: "Og så er det noen som scorer godt på selve aktivitetene, og at de behersker det ...", og "når vi har for eksempel styrkeøkter, at de rett og slett gjør det skikkelig, ikke noe hastverk-arbeid. At de tar 5 skikkelige armhevinger istedenfor 30 halvveis". Han tar også opp dette med innsats, holdning og samarbeid som konstant ligger "å sviver i bakhodet". Han legger ekstra vekt på at elevene skal følge med, og presse seg litt i øktene for å kunne oppnå en høyere karakter.

Informanten får spørsmål om han har en presis forståelse for hvor elevene ligger i de ulike kompetansemålene ifra time til time og svarer: “Det kan jeg si med ett hundre prosent sikkerhet, nei”. Han fortsetter med å forklare at et relativt nøyaktig bilde av hver enkelt elev etter hvert vil fremkomme i løpet av deres ungdomsskolekarriere, men at dette bildet er under konstant endring, som informanten sier her: “I løpet av 3 år, hvis du får lovt å ha alle i 3 år da, så lander du ganske bra, du lærer hvor de fleste elevene ligger”. Han bruker også i denne sammenheng teknikken å ha fokus på tre til fem elever hver time, og skriver ned noen tanker om hva de har fått til, eller “plusser og minuser” som han selv sier. Det ser altså ut til at læreren har et subjektivt bilde av hver elev, hjulpet av notater fra enkelttimer, samtaler og hendelser, som til slutt blir en karakter i faget. Den preges i stor grad av lærers mening om eleven, og kan ifølge informanten variere kraftig fra skole til skole, som han sier her:

Det finnes ingen mal for det heller. Det er ingen som sitter på fasiten på hvordan vi gjør det. For alle har jo sin lokale læreplan. Selv om alle disse kompetansemålene og overordnede målene er der, så er det ingen skoler som gjør det her likt. Da blir det ikke rettferdig heller.

Når det kommer til den nye læreplanen løfter informanten frem et poeng om hvordan karaktersetning i faget har blitt mer komplekst, og sier: “Det var lettere før, da kunne du kjøre noen tester, kunne ta litt på innsats, og se litt på holdning. Da var du i mål.” Han fortsetter derimot med å påpeke at vurdering trolig er mer rettferdig med den nye læreplanen, i og med at fokuset er tatt bort fra rent fysiske egenskaper og heller går på sosiale og emosjonelle aspekter i faget, men sier også da:

Nå føler jeg nesten at du vurderer menneskelighet og sosialisering, selvfølgelig satt litt på spissen. Den kompetansen har jo ikke jeg utdanning på. Det synes jeg er litt merkelig, at ikke det er blitt diskutert mer, at vi skal sitte og vurdere evnen deres til å være gode medborgere, mer enn de fysiske ferdighetene til elevene. Det ser jeg på som en utfordring.

Selv om informanten nå har et mye større fokus på den sosiale biten i faget, holder han enda det å vise ferdigheter i ulike bevegelser relativt høyt: “Skal det liksom ikke telle, at du har veldig god kondisjon, skal du ikke ha noe som helst igjen for det?”, og “hvis en får til en ferdighet, skal du ikke ha noe igjen for det?”. Han trekker også frem kompetansemålet “trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter” (Kunnskapsdepartementet, 2019)

som en av de kompetansemålene han bruker oftest i planlegging og vurdering. Selv om informanten sår litt tvil om verdsettingen av ferdigheter er riktig, er det ikke noe klart fasitsvar på hva som er korrekt fremgangsmåte, som han selv har nevnt.

Det virker som informanten har god rutine på vurderingsarbeidet sitt, og føler seg relativt sikker på at han klarer å gi tilfredsstillende karakterer i faget. Det formative vurderingsarbeidet preges av et fokus på underveissamtaler én gang i semesteret, gjerne i åpen dialog med elevene. Det fremkommer også at han ser på teknikk og regler i ulike idretter, og retter på disse fortløpende. Det han peker på som en utfordring i vurderingen i faget er i hvilken grad en karakter vil være rettferdig overfor én klasse i motsetning til en klasse med en annen lærer. Han mener også det ikke er tid i hverdagen til en kroppsøvlingslærer til å drive med god nok oppfølging av alle elevene i en klasse, fra uke til uke. Noe han også trekker frem som en stor utfordring er hvordan prestasjon stilles opp mot innsats i karaktergivningen: “Jeg har jo gjort min innsats, selv om han klarer mer enn meg. Jeg har ikke den rytmen i kroppen, men jeg er jo med på alt. Jeg tør å vise, jeg er med.”

Det fremkommer av intervjuet tre tydelige utfordringer for informanten når det kommer til vurdering i kroppsøvlingsfaget: Mangel på klare retningslinjer for forholdet mellom innsats og oppnåelse av kompetansemål, mangel på tid når det kommer til formativt vurderingsarbeid i selve undervisningen og mangel på objektiv dokumentasjon av oppnåelse i faget.

4.2 Øvingsmodellen sett i lys av Wiliam og Thompsons fem nøkkelstrategier for formativ vurdering

I dette delkapittelet vil vi se nærmere på øvingsmodellen med utgangspunkt i Wiliam og Thompson sine fem nøkkelstrategier for formativ vurdering. Dette vil vi gjøre ved å analysere diverse elementer fra elevprodukter, intervju og observasjoner, for å identifisere hvorvidt kroppsøvlingsundervisning med utgangspunkt i øvingsmodellen imøtekommer de fem nøkkelstrategiene for formativ vurdering.

4.2.1 Avklare og dele læringsmål og kriterier for suksess

Elevenes utførelse av øvingsmodellens andre og tredje trinn varierte i stor grad. Noen elever evnet å foreta et nokså konkret valg av bevegelse, begrunnet valget nokså utfyllende og utarbeidet en forholdsvis detaljert periodeplan med tilhørende relevante delmål. Elev 22

besvarte for eksempel “trinn 2” på følgende vis: “Jeg vil lære meg å gå på hender. Grunnen for at jeg vil det er fordi det virker utrolig gøy når man kan det, og det er rett og slett bare noe som hadde vært gøy og kunne.”. Samme elev utarbeidet også en nokså utfyllende periodeplan, som blant annet inneholdt følgende tre delmål: Første økt: “Stå på hender inntil vegg.”, andre økt: “Holde litt balanse uten vegg.”, tredje økt: “Gå ti skritt uten vegg.”. Elev 24 satt seg som mål for øvingsperioden å “Stå på hender inntil en vegg” og presiserte følgende tre delmål: Første økt “Få balanse og styrke.”, andre økt: “Stå på hode inntil vegg.”, tredje økt “Stå på hender inntil vegg.”.

Både det å gå på hender og det å stå på hender inntil en vegg, må kunne sies å være nokså konkrete eksempler på bevegelser. En må også kunne si at de ulike delmålene, spesifisert av elevene nevnt ovenfor, er nokså tydelige. Dette ettersom de forespeiler et tydelig ønsket mål etter endt øvingsøkt. Ved slutten av en økt, vil det for eksempel være nokså enkelt å avgjøre hvorvidt en er i stand til å stå på hender inntil en vegg. I tillegg følger begge elevenes delmål en nokså naturlig progresjon, og de er også forholdsvis realistiske. Begge disse elevene må derfor kunne sies å ha fattet et nokså konkret valg av bevegelse, og har også evnet å sette seg et tydelig læringsmål med tilhørende relevante delmål. På grunnlag av dette kan en si at ved gjennomføring av øvingsmodellens andre og tredje trinn, har disse elevene fått avklart et subjektivt læringsmål for øvingsperioden. Forutenom de nevnte elevene er det også verdt å påpeke at det var flere elever som fikk satt seg nokså klare læringsmål for øvingsperioden, men en del av disse målene må døg kunne sies å ha vært i overkant ambisiøse. Flere av de andre elevene som valgte håndstående som bevegelse for øvingsperioden, satte seg for eksempel som siste delmål å klare håndstående. Dersom du ikke har øvd særlig mye på håndstående fra før, må en kunne si at å mestre håndstående etter tre timer med øving er et nokså ambisiøst mål.

Mens noen elever tilsynelatende fikk avklart et subjektivt læringsmål for øvingsperioden, så dette ut til å være vanskelig for noen av de andre elevene. Elev 17 besvarte “trinn 2” simpelthen på følgende vis: “Basketball”. Denne eleven fikk heller ikke produsert en særlig utfyllende periodeplan. Vedkommende hadde planlagt en økt, som utelukkende omfattet følgende tre “øvelser”: å skyte på korg i en time, finte i 15 minutter og pakke ball i 15 minutter. Ut ifra periodeplanen så det også ut til at det var denne økten elevene hadde tenkt å gjennomføre ved alle de tre oppsatte øvingsøktene. Eleven hadde også bare utformet ett mål, i stedet for tre forskjellige delmål til hver økt, noe som gjerne skyldes at eleven hadde planlagt å gjennomføre den samme økten tre ganger. Målet eleven hadde utformet lød som følgende:

“Bli bedre på de tre forskjellige øvelsene jeg skal gjennomføre.” Elev 8 besvarte også “trinn 2” på noe utydelig vis: “Stå på hender mer enn 10-sekund. Kaste ball i basketballkurven baklengs med finte. Skru ball inn i målet (håndball), og gode finter.”. Hvorfor eleven har spesifisert tre ulike “bevegelser” som utgangspunkt for sin øving er vanskelig å svare på, men det kan tenkes at eleven har satt opp tre ulike alternativer som et utgangspunkt før vedkommende så, etter litt egen refleksjon, har fattet et valg i forhold til hvilket av disse alternativene vedkommende ønsket å fortsette med. Basert på elevens periodeplan ser det ut til at eleven landet på “Skru ballen i målet (håndball) og gode finter”, men til tross for en noe mer utfyllende periodeplan enn eleven nevnt over, formulerte også denne eleven bare ett mål i periodeplanen i stedet for tre ulike delmål. Målet lød som følgende: “Få til noe jeg har hatt lyst til lenge.”.

De to elevene nevnt ovenfor valgte altså henholdsvis basketball og skrukast i håndball med finter som bevegelsene de ville øve på i løpet av øvingsperioden. Basketball er en sport, og kan ikke defineres som en konkret bevegelse. At noen elever kom til å velge idretter, og ikke konkrete bevegelser, som utgangspunkt for sin øvingsperiode, var noe vi i forkant av prosjektet fryktet. Derfor var vi ganske tydelige, når vi i løpet av klasseromsøkten presenterte “trinn 2” i plenum, på at elevene måtte være konkrete i sitt valg av bevegelse. I den sammenheng forklarte vi at de sto fritt til å velge bevegelser som inngikk i ulike idretter, som for eksempel en type skudd eller en type pasning i en ballidrett, men at de ikke kunne velge en idrett i seg selv som utgangspunkt for øvingsperioden. Til tross for dette har altså den nevnte eleven valgt basketball som “bevegelse” å øve på i løpet av øvingsperioden, og målet om å bli bedre på de tre ulike øvelsene vedkommende skulle gjennomføre, som fremkommer av elevens periodeplan, kan heller ikke omtales som et konkret og tydelig læringsmål. Dette ettersom det ikke forespeiler et bestemt ønsket nivå eller resultat med øvingen. Den andre eleven, nevnt ovenfor, har åpenbart vært mer konkret i sitt valg av bevegelse, ettersom vedkommende har valgt en type skudd innenfor håndball samt finter. Ettersom eleven har både valgt en type skudd samt finter, som for alt vi vet forøvrig kan være flere forskjellige typer finter, kan en heller ikke si at denne eleven har vært tilstrekkelig konkret i sitt valg av bevegelse. Denne elevens mål for øvingsperioden, om å få til noe vedkommende har hatt lyst å få til lenge, kan heller ikke sies å være særlig konkret og tydelig, ettersom dette målet på lik linje med målet til eleven nevnt over, ikke forespeiler et bestemt ønsket mål eller resultat med øvingen. I motsetning til de to elevene nevnt tidligere, vil det ikke være riktig å påstå at de to elevene nevnt i dette avsnittet har evnet å hverken fatte et konkret valg av bevegelse, og heller

ikke klart å formulere et tydelig læringsmål med tilhørende delmål. I tillegg er det også verdt å nevne at det var noen elever, som til tross for deres tilstedeværelse i klasseromsøkten, ikke evnet å produsere noe som helst i sammenheng med gjennomføringen av øvingsmodellens andre og tredje trinn, og som dermed heller ikke kan sies å ha fått avklart et læringsmål for øvingsperioden. På tross av dette meddelte så og si alle elevene at de dro nytte av de tre første trinnene i klasserommet i sammenheng med deres refleksjoner tilknyttet prosjektet som helhet.

Hvorvidt elevene evnet å sette seg konkrete og tydelige læringsmål, gjennom arbeidet med øvingsmodellens andre og tredje trinn, varierte altså veldig. Imidlertid vil vi understreke at det gjennom øvingsperioden så ut til at så godt som alle elevene, med unntak av noen få, øvde på en konkret bevegelse, og det virket også som de fleste hadde nokså klare mål med egen øving, til tross for at en del av disse målene trolig var i overkant ambisiøse. Dette påpekes også av klassens lærer i forbindelse med intervjuet vi gjennomførte med ham. På spørsmål om hvorvidt han opplevde det som hensiktsmessig å gi elevene så mye valgfrihet i forbindelse med prosjektet, eller om han ville lagt noen flere føringer for å øke elevenes utbytte, svarte han følgende:

I den klassen vi har sett til nå har det jo egentlig fungert ganske bra. Det vil være klasser hvor dette blir for fritt derimot. At de kanskje ikke kommer noen vei. At kanskje vi må være flinkere overfor noen elever, og noen grupper. Tenke litt mer på struktur for enkelte. Eller hjelpe de i gang med prosjektet. Men sånn som det har fungert nå, har det fungert veldig bra, spesielt med tanke på de aktivitetene de valgte nå. Det kan det jo være at det er mer komplekse øvelser, og mer komplekse ting som gjør at de kanskje må ha noen flere kjøreregler. Jeg synes dette her så bra ut, det som jeg har sett disse fem øktene.

Som illustrert av oss tidligere, løfter også klassens lærer her frem at øvingsprosjektet så ut til å fungere fint for de fleste av elevene i klassen, men at gjerne noen av elevene hadde hatt behov for ytterligere hjelp og føringer. Basert på utsagnet over ser det altså ut til at klassens lærer deler vår oppfatning i tilknytning til elevenes evne til å velge egnede bevegelser, og på den måte også egnede læringsmål til utgangspunkt for egen øving.

4.2.2 Tilrettelegge for effektive diskusjoner, spørsmål og læringsoppgaver

På spørsmål om de refleksjonene og filmene etter hver økt ga dem noe “mer” læringsutbytte uttrykte mange av elevene en generell misnøye til refleksjonsbiten, mens filmingen så ut til å være til hjelp hos de aller fleste. Som elev 22 sa “Jeg lærte ikke noe særlig av refleksjon, jeg tror jeg hadde lært mer av å jobbe med øvelsen. Men jeg lærte av å se videoer over progresjonen min. Da så jeg hvor mye progresjon jeg hadde fått fra arbeidet mitt.”, og som elev 11 også løftet frem “Jeg fikk se meg selv i tredjeperson, men jeg følte at refleksjon var unødvendig.”. Det var fremdeles en del elever som utviste en positiv holdning til refleksjonens læringsutbytte, nemlig elev 26: “Film var en god måte å kunne se progresjonen over ukene, men jeg brukte det ikke som et middel for å lære. Å reflektere over det vi hadde gjort fungerte bra, det fikk meg til å tenke mer over prosessen”, og elev 16: “Jeg hadde dessverre ikke filmer, men å reflektere over ting i etterkant er jo alltid lærerikt.” Kanskje elevene ikke så helt hvordan det å reflektere over ting de nettopp hadde gjort skulle gi dem økt kompetanse. Noe av poenget med refleksjonen var å få elevene til å forstå hvor langt i prosessen de var, og kanskje deretter justere planen i takt med øvingen.

Et annet spørsmål elevene fikk når de reflekterte om prosjektet som en helhet, var i hvilken grad refleksjonen etter hver økt førte til at de ble mer selvsikre på planen sin, eller førte til at de endret den. Her var det en del flere positive svar sammenlignet med hva refleksjonene hadde å si for læringsutbytte. Elev 16 sier:

Refleksjonsspørsmålene hjalp med å justere øvelsene vi gjorde på starten av øktene for å forberede oss, og gjorde at jeg bedre kunne disponere tiden i økt tre. Jeg synes at refleksjonsspørsmålene var hjelpsomme, ettersom de var med på å drive oss fremover den korte tidsperioden vi hadde på oss til å lære oss noe nytt.

Jeg tror at dette kan være nyttig, fordi selv om videoer viser manglende fremgang forteller dette bare at en må disponere tiden annerledes og/ eller endre øvelser. Når eleven har muligheter til å komme med egne refleksjoner, må en også tenke mer over sitt eget arbeid og i hvilken grad dette var tilstrekkelig og lærerikt. Jeg mener at man blir mer bevisst på egen innsats

Og en annen elev (26) fortsetter den samme tanken:

Å reflektere etterpå gjorde meg mer klar over de forskjellige øvelsene jeg gjorde, og om de faktisk fungerte eller ikke. Det fikk meg til å tenke over hva jeg skulle fortsette å gjøre og jeg fikk planlagt hva jeg skulle gjøre neste time.

Ved å filme kan man sjekke formen sin og se om du gjør øvelsen riktig. Det kan være en god måte å kunne se tilbake på arbeid og refleksjon f.eks om det var lenge siden, for å få en mer grundig og korrekt vurdering

Refleksjonene gjorde at elev 16 og 26 altså hadde noe å forholde seg til, og følge opp aktivt i den timen de befant seg i. Det var derimot også her flere elever som påpekte at de egentlig aldri fulgte noen plan, og andre igjen som sa noe lignende som elev 22: “De (refleksjonene) spilte egentlig ikke så stor rolle. Det spilte mere rolle å utforske øvelsene og finne ut hva som virker.”

Det later til at refleksjonsspørsmålene i varierende grad fikk elevene til å tenke på hvor de er i læringsprosessen, men de fleste mente filmene var til hjelp for å forstå hvor de var. Her mente de fleste elevene at å kunne se spesifikke momenter i bevegelsen sin var gunstig for å vite hva som måtte øves på til neste gang. De som rapporterte at refleksjonene enten ga økt læringsutbytte, eller bedre forståelse for planen sin, så også ut til å være de samme elevene som fikk en god start på prosjektet, og fra før av hadde en klar plan for hva de skulle gjennomføre, og hvordan. De elevene som ikke lagde noe plan av diverse grunner, eller som var borte i planleggingsbiten grunnet sykdom hadde store problemer med å se hvordan refleksjon skulle hjelpe dem. Å reflektere over noe dekontekstualisert de hadde improvisert i øvingsøkten virket altså ikke til å være lærerikt. Til nå virker det som øvingsmodellens fjerde trinn i noen grad legger til rette for elevenes egen vurdering av læreprosessen, men det kan se ut som det fordrer en innsats fra elevene både i klasseromsøkten og i øvingen, når det kommer til å ha en plan.

I intervjuet med læreren deres kommer det frem at han ikke tror det vil være vanskelig for elevene å bruke refleksjon, slik vi gjennomførte det i prosjektet. Noen av elevene mente det tok for lang tid av kroppsøvingstimen, men læreren påpekte at hvis elevene blir vant med arbeidsmåten vil de også bli mer effektive når de skriver ned noen tanker om økten. Som han understreker er det også en forskjell på elevene, som tilsier hvor langt de klarer å komme med planleggingen: “Forutsetninger har en god del å si, noen vil ha struktur på dette fra A til Å, mens andre kommer bare til filmingen, og får ikke fullført noe produkt i det hele tatt.”

Observasjonene pekte på mange av de samme mønstrene når det kom til innsats og planlegging som når det kom til læringsutbytte av refleksjon og filming av bevegelsene. De

som startet øvingsøkten med en klar plan, og de som etter hvert, som økten utfoldet seg, tok i bruk varierte deløvelser til sin bevegelse hadde jevnt over en bedre innstilling til hva refleksjon og film i etterkant ga dem for å hjelpe dem i læringsprosessen. De elevene som derimot bestemte seg for å bare prøve og feile på samme bevegelse, uten noen form for plan for progresjon eller oppdeling, hadde et relativt negativt syn på refleksjon og filming, og brukte også lite tid på disse. Et annet fremtredende mønster i de tre øvingsøktene var størrelsen på elevgruppene som jobbet sammen. De elevene som satt sammen i små grupper på to til tre så ut til å være mer konsentrerte i periodene hvor de skulle skrive notat og filme. For de elevene som samlet seg i store grupper var det generelt mer sosialisering omkring andre emner enn prosjektet, og større tilbøyelighet innad i gruppen for å drive med andre ting enn det de skulle. Når de fikk beskjed om å reflektere og filme ble dette i stor grad prokrastinert til siste del av timen, og da var det relativt kjapt unnagjort. Etter å ha kryssjekket elevproduktene med de elevene som var i mindre, eller større grupper ser det ut til at de mindre gruppene var litt mer positive til hva refleksjon og filming kan gi dem i form av læring og progresjon av bevegelsen, kontra elevene i store grupper.

Økt nummer fem besto av at elevene skulle presentere sine refleksjoner og filmer til hverandre i en muntlig presentasjon. Det ble ikke gitt føringer for hvordan de skulle presentere, annet enn en at refleksjonene og filmene måtte vises og forklares på en oversiktlig måte. Dette ble utført i kroppsøvingshallen, og de presenterte én om gangen i grupper på fire. Etter en elev hadde presentert ønsket vi også at de andre i gruppen skulle komme med noen spørsmål til opplegget. Vi observerte ved å gå mellom gruppene, og merket oss at det oppsto en god diskusjon i samtlige grupper hvor fokuset lå på valg av øvelser, hvordan de hadde endret sine planer, hvilke tips de hadde fått av medelever og hvordan bevegelsen eventuelt hadde endret seg. Hver presentasjon, med påfølgende diskusjon, varte i omtrent ti minutter per elev. De elevene i etterkant påpekte var at de savnet en klarere mal på hvordan presentasjonen skulle se ut. Mange ønsket å lage en powerpoint, men visste ikke helt hva som skulle være med.

Ut ifra dette virker det nærliggende å tro at øvingsmodellen bidrar til å tilrettelegge for effektive diskusjoner, spørsmål og læringsoppgaver hvis læreren gjør en innsats. Hvis elevene samarbeider bør gruppene, etter vår empiri, bestå av grupper på to til tre, for å unngå for mye sosialisering om andre ting enn oppgaven. Tiden vi brukte på refleksjonsnotat og filming kan muligens kortes ned, og i større grad samkjøres på samme tidspunkt for å sørge for at alle elevene henger med og utfører det slik øvingsmodellen er lagt opp.

4.2.3 Gi læringsfremmende feedback

Elevene fikk spørsmål gjennom hele prosjektet om de fikk noe feedback fra lærer (oss) i løpet av øvingen. Av de 16 elevene som ga samtykke, var det nøyaktig halvparten av dem som rapporterte at de fikk noe som helst feedback. Dette går døg imot hva vi observerte i timene. I våre feltnotat har vi observert, og blitt enige om, at samtlige elever fikk en form for feedback i løpet av perioden. Vi observerte også en overvekt av tid, og muligheter for å kunne supplere elevene med feedback.

Om feedbacken besto av generell motivasjon eller mer konkrete tips har ikke så mye å si i denne sammenhengen; elevene fikk mye oppmerksomhet fra oss gjennom mange samtaler. Spørsmålet er om de selv definerer feedback som kun konkrete endringer de har utført i planen sin. Det kan være en mulig forklaring på noen av de som rapporterte om fraværende feedback fra lærer. De fleste av de elevene som meldte inn at de hadde fått feedback skrev at vi hadde bidratt med konkrete tiltak, som her av elev 11: “Jeg fikk mye hjelp av lærer. En av tilbakemeldingene var å holde overkroppen vekk fra målet. Det hjalp med helheten av sparket.”. De andre elevene som rapporterte det motsatte var generelt kortfattede, men elev 26 påpekte dette: “Jeg fikk ingen spesifikke eller spesielle tips fra lærer, for det var ganske grunnleggende tøying”. Dette utsagnet kan indikere at eleven hadde en samtale med oss, men at det ikke ble registrert noen konkrete tiltak som eleven kunne gjøre der og da. Det kan være at hvis elevene anser vår feedback som irrelevant, vil de også meddele at de ikke mottok feedback. Dette leder oss til neste punkt som omhandler lærerens kompetanse i elevens valgte bevegelser.

I øvingsprosjekter som dette, hvor elevene selv fritt får velge bevegelser, er det ikke sikkert en som lærer har tilstrekkelig kompetanse vedrørende enkelte bevegelser til å komme med noe behjelpelig feedback. I den første økten, i klasserommet, oppsto det tidlig et variert spekter av interesse for ulike bevegelser. Det ble observert flere samtaler mellom en av oss i lærerrollen, og elever, hvor temaet omhandlet kompleksiteten av bevegelser. Spørsmål som “Er dette for vanskelig?”, “Kan vi gjøre dette i gymsalen?” og “Hvordan kan jeg lage en plan for å klare spagat?” er noen eksempler på hva vi slet med å svare fullstendig på. En elev lurte på om han kunne lære seg et spesifikt skateboard triks kalt “Nollie 360 flip”, hvorpå vi ikke kunne være særlig til hjelp i planleggingsbiten. Dette er noe læreren deres også ser på som en mulig utfordring knyttet til prosjektet:

En annen utfordring er jo at vi må kunne litt om bevegelsen de har valgt. Det kan jo bli såpass spesifikt at det er ting som du ikke noe erfaring med. Hvis de har lyst å lære seg kroppert salto, så kan jeg jo ikke så mye om det for eksempel. Men rommet og tiden en kan bruke til hver elev er lagt opp bedre strukturert, enn en vanlig time med styrkeøkt eller ballspill. Der du kanskje er selv den som viser eller veileder, og så er det de som gjennomfører. Så sånn sett så var det jo masse tid, men du har tid fordi du kan gå bort, du kan bryte inn litt i filmingen og spør litt, eller gå bort til de som øver på aktiviteten og si litt “Ja, hvordan syns du dette går?” Og i hvert fall hvis du har noe konstruktivt å komme med. Der du har litt peiling på det de holder på med. Og det kan jo være at du selv må sette deg inn i noe nytt og, som lærer. For eksempel dette med kroppert salto, at jeg da må inn å se litt på hva dette faktisk er for noe. Men det er i det minste veldig mye rom for å snakke tettere på hver elev.

Som informanten påpeker åpner arbeidet med øvingsmodellen for muligheten til at en som lærer selv kan sette seg inn i nye aktiviteter. Dette da særlig som et resultat av den tiden du har til rådighet mellom øktene, hvor du da kan undersøke elevenes filmer og refleksjoner. Da kan læreren bestemme seg for å eventuelt sette seg inn i den aktuelle bevegelsen, for dermed å kunne gi elevene bedre råd for progresjon. Han påpeker også at slike økter gir mer mulighet for feedback, basert på en friere rolle som lærer, som også samsvarer med det vi observerte. Videre på spørsmål om hvordan elevproduktene kan bli brukt i det formative vurderingsarbeidet svarer han:

Det er en fin mulighet her for å gi feedback i etterkant av timen ettersom de har lagt ut filmer på læringsplattformen. Da kan jeg gi feedback til de jeg ikke rakk å være innom, eller til de elevene som ønsker noe ekstra feedback på diverse. Det er veldig annerledes fra tradisjonell undervisning, men det er absolutt en ny, og ganske enkel måte å tenke på.

Elevene tilslutter seg dette sentimentet med stor oppslutning i deres refleksjoner av prosjektet som helhet. Dette kommer frem i tilknytning til et spørsmål om refleksjonsnotatene og filmene kunne bidra til at både de selv og lærer får en bedre forståelse for deres ståsted i prosessen, og at lærer på bakgrunn av dette kan bidra med bedre feedback. Elev 14 sa: “Ja det vil jeg tro. Det gir jo mer forståelse for meg, og de har jo mer grunnlag da. Og de har noe spesifikt å gi tilbakemelding på.” Elev 7 hadde dette å si: “Definitivt. Tror det gir mer innblikk i hvordan eleven tenker.”

Læreren avslutter sine tanker om feedback sin rolle i øvingsmodellen med dette:

Det er ikke nødvendigvis bare produktet, men det underveis i prosessen også. Dette gir oss større rom til å være en del i prosessen med dem, enn å bare være den som står og viser fingerslag eller jogge først i køen.

Selv om elevene totalt sett ikke fikk mye ut av vår feedback i prosjektet, later øvingsmodellen til å gi større handlingsrom til læreren underveis i øvingen. Som et resultat av at elevene etter hver økt leverer inn refleksjonsnotatene og filmene på læringsplattformen deres, åpner den også opp for forsinket, men også mer utfyllende feedback.

4.2.4 Aktivere elever som ressurser for hverandre

I tilknytning til refleksjonsnotatet er det som tidligere nevnt særlig ett spørsmål som hjelper oss med å belyse den fjerde nøkkelstrategien for formativ vurdering, og det er: "Fikk du tips fra lærer eller medelever? Hvis ja, hvordan forholdt du deg til tips?". På dette spørsmålet svarte 10 av de 16 elevene med samtykke at de mottok enten tips eller råd fra medelever. De fleste av de 10 presiserte også at de opplevde tilbakemeldingene som nyttige og behjelpelige. Elev 16 besvarte for eksempel spørsmålet på følgende vis etter den andre øvingsøkten:

Jeg fikk fortløpende tips fra medelever, ettersom vi hjalp hverandre underveis. Jeg synes at dette var veldig nyttig, selv om det ble litt merkelig å forsøke å gjøre en øvelse samtidig som tre/fire folk står gruppert rundt deg klar for å komme med tilbakemelding.

Etter den tredje øvingsøkten besvarte den samme eleven spørsmålet på følgende vis: "... og jeg jobbet sammen og gjennomførte øvelser etter hverandre eller samtidig. Vi kunne sikre hverandre og hjelpe, noe som var veldig nyttig da vi alle hadde samme mål." I tillegg presiserte elev 10 følgende, i tilknytning til spørsmålet etter den andre øvingsøkten:

Jeg fikk tips av medelevene jeg jobbet med og fulgte de tipsene. Følte at de funket. Først prøvde jeg å stå på hendene, en medelev så at jeg hadde bøyd armer så da prøvde jeg å holde armene strake. Det var litt vanskelig, men klarte det til slutt.

Begge elevene nevnt ovenfor påpeker at deres medelever bidro med nyttige observasjoner og

tilbakemeldinger. Både beskrivelsen av elever som står rundt en bevegende elev for å observere og klargjøre tilbakemeldinger, samt beskrivelsen av en medelev som identifiserer at den bevegende eleven ikke fikk til å stive av albueleddet, viser at flere av elevene gjennom arbeidet med øvingsmodellen evnet å hjelpe hverandre både når det kom til å avklare hvor de befant seg i læringsprosessen og hva som måtte til for at de skulle klare å oppnå læringsmålet sitt.

I forbindelse med elevenes vurdering av selve prosjektet var ett av spørsmålene de skulle besvare: “Fikk du tilbakemeldinger av noen av medelevene dine som du opplevde som særlig nyttig? Kan du nevne en av disse tilbakemeldingene? Hvorfor var det nyttig?”. Også på dette spørsmålet meddelte naturligvis 10 av de 16 elevene med samtykke at de hadde mottatt nyttige tilbakemeldinger fra medelever. Det som døg er litt merkelig, er at det ikke er de eksakt samme elevene som har meddelt at de har mottatt tilbakemeldinger fra medelever, som på det lignende spørsmålet i tilknytning til refleksjonsoppgavene. De fleste elevenes besvarelser samsvarer, men det er altså riktignok noen elevers besvarelser som ikke gjør det. Hva dette skyldes er ikke lett å si, men det kan gjerne tenkes at de elevene som på spørsmålet i forbindelse med refleksjonsoppgavene har presisert at de har mottatt tilbakemeldinger fra medelever, mens på det lignende spørsmålet i tilknytning til deres refleksjoner av prosjektet som helhet har svart at de ikke har fått tilbakemeldinger av medelever, simpelthen bare har glemt det, eller at de gjerne ikke opplevde disse tilbakemeldingene som særlig nyttige. Totalt sett ser det da ut til at 12 av de 16 elevene med samtykke mottok tilbakemeldinger fra sine medelever, men at gjerne ikke alle nødvendigvis opplevde disse tilbakemeldingene som særlig nyttige. Som elev 1 presiserte i forbindelse med spørsmålet om nyttige tilbakemeldinger fra medelever, i sammenheng med deres refleksjoner rundt prosjektet som helhet: “Fikk litt, men ikke alt var like nyttig.”.

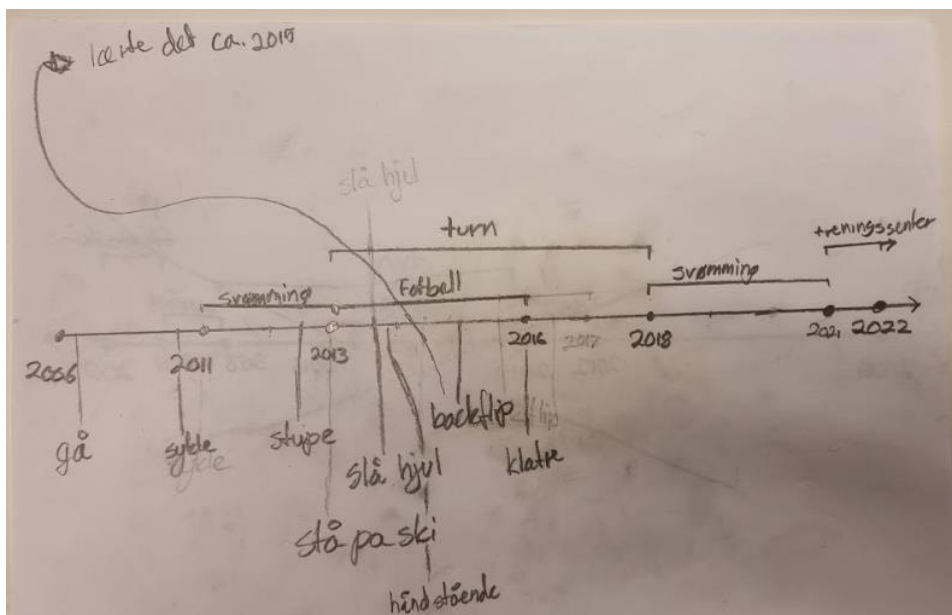
Basert på elevenes refleksjoner omkring de to nevnte spørsmålene knyttet til tilbakemeldinger fra medelever, ser det altså ut til å variere både hvorvidt elevene har mottatt tilbakemeldinger fra sine medelever, og i hvilken grad disse tilbakemeldingene har blitt oppfattet som nyttige. Det ser også ut til å være en sammenheng mellom elevens valg av bevegelse og elevenes meddelte opplevelse av det å motta tilbakemeldinger fra medelever. Mange av elevene valgte håndstående som bevegelse for øvingsperioden, og ettersom det var såpass høy forekomst av dette valget, hadde samtlige av disse elevene én eller flere medelever å samarbeide med gjennom øvingsperioden. Så godt som samtlige av elevene som valgte håndstående har i tillegg meddelt at de mottok tilbakemeldinger fra elevene de samarbeidet med, og at disse

tilbakemeldingen også opplevdes som nyttige. Elevene som derimot var alene om sitt valg av bevegelse, og dermed også alene om sitt valg av læringsmål, har i langt mindre grad meddelt at de mottok tilbakemeldinger fra medelever. Både elev 11, som valgte å øve på et spark innenfor kampsporten taekwondo, samt elev 6, som valgte å øve på spenst, har begge meddelt at de hverken fikk tips eller tilbakemeldinger fra sine medelever. Det ser altså ut til at dersom to eller flere elever øver på samme bevegelse, har tilnærmet like læringsmål og får muligheten til å samarbeide, vil det kunne resultere i at disse elevene fungerer som ressurser for hverandre. Som nevnt tidligere er det flere elever som i refleksjonsnotatene har presentert beskrivelser som tyder på at de gjennom tilbakemeldinger fra medelever har fått identifisert hvor de befinner seg i læringsprosessen, samt fått hjelp til å tilnærme seg læringsmålet sitt.

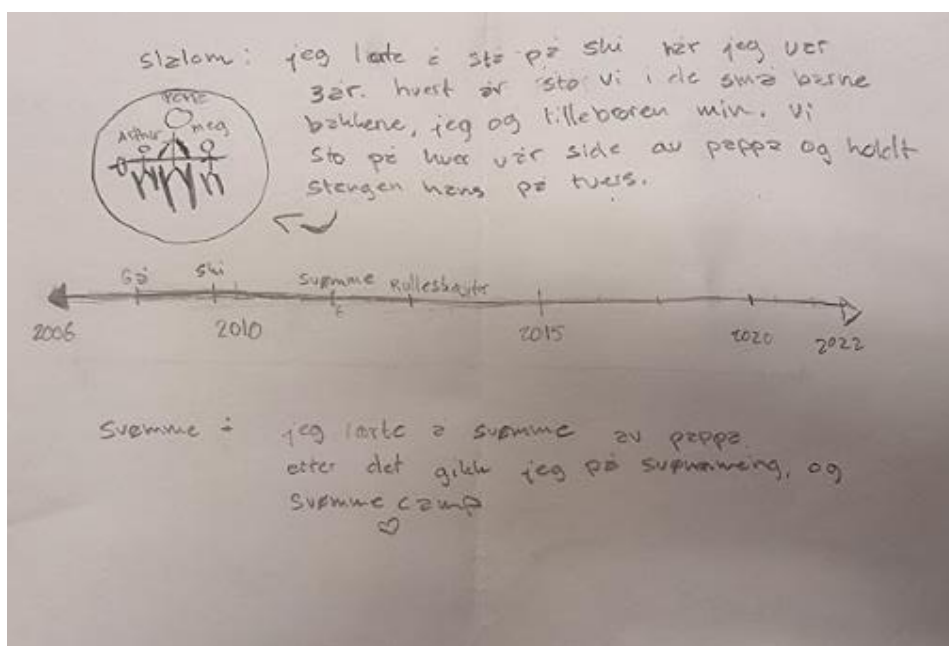
Observasjonene våre bidrar ytterligere til å bekrefte det som fremkommer av refleksjonsnotatene, nemlig at elevene som ikke var alene i sitt valg av bevegelse i langt større grad så ut til å motta nyttige tilbakemeldinger fra medelever. Som nevnt under “Tilrettelegge for effektive diskusjoner, spørsmål og læringsoppgaver” så det døg ut til at dersom gruppene ble for store, gjerne mer enn tre elever, hadde disse gruppene en større tendens til å spore av fra selve øvingen, til fordel for å sosialisere seg om andre ting.

4.2.5 Aktivere elever til å ta eierskap for egen læring

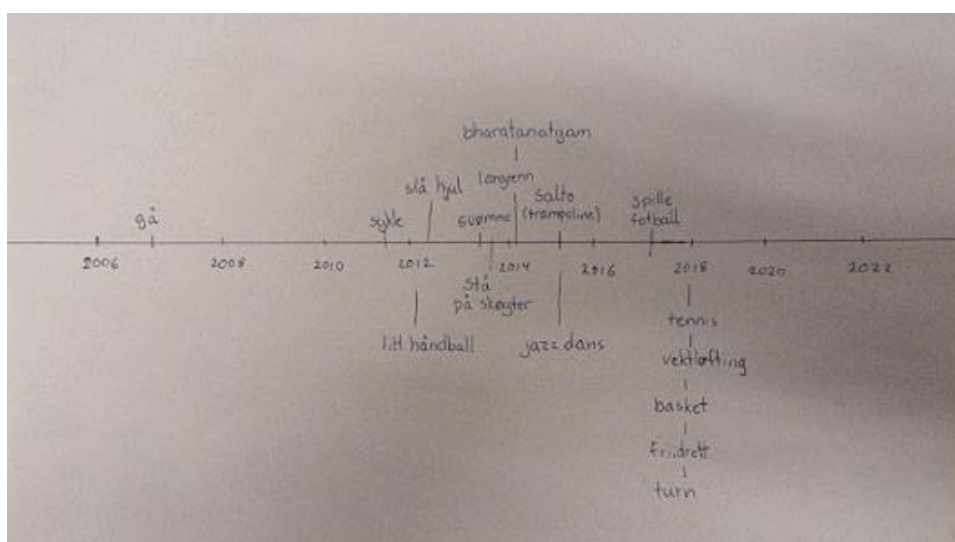
Under følger et utvalg av tidslinjene til elevene, fra første trinn i øvingssmodellen:



Figur 5: Elev 2 sin bevegelsehistorikk.



Figur 6: Elev 8 sin bevegelsehistorikk.



Figur 7: Elev 9 sin bevegelsehistorikk.

Som vi ser i eksemplene over har elevene reflektert over tidligere læringsprosesser, og vil forhåpentligvis ta med seg noe av denne refleksjonen videre inn i prosjektet. Som vi har vist til tidligere var det mange som tok altfor lett på prosjektet og hadde enten ingen, eller minimal plan i begynnelsen. Dette resulterte i at flere elever måtte planlegge i selve øvingsøkten, noe som stjal deler av tiden deres til øving.

Av de 16 elevene som leverte samtykke, oppfattet vi at ni av dem tok ansvar for egen læring basert på blant annet hvorvidt det de gjorde i timene stemte overens med hva de hadde planlagt, i tillegg til deres vilje til å reflektere over prosessen. De elevene vi opplevde at tok eierskap for egen læring hadde generelt en tilfredsstillende plan, klarte å følge den til en viss

grad, og progresjonen deres stemte overens med hvordan de la opp planen sin. De utviste også en god innstilling i øvingen, og viste evne til å reflektere over egen plan og innsats. Et fellestrekk som utpekte seg hos disse elevene var at de hadde en klar idé om hva de ville bli bedre på. Dette kan være en indikator på at hvis elevene har et mål de virkelig ønsker å oppnå, vil de også ta øvingen mer på alvor.

Vi løfter eksempelvis elev 14 frem, som vi opplevde at utviste eierskap fra begynnelsen av, ettersom denne eleven tidlig stadfestet et mål, og en konkret plan for gjennomføring. Eleven ønsket å gå på hendene, og lagde en progresjon i planen sin hvor økt 1 besto av å øve på balanse ved hjelp av en vegg, økt 2 besto av å “sprette” opp i håndstående uten vegg og til slutt økt 3 hvor eleven prøvde å gå på hendene uten støtte. Gode forklaringer på hvordan, og hvorfor, der eleven påpekte tøying av hender og ulike muskelgrupper som kunne trenes for å bli bedre på bevegelsen, var med i planen. Eleven justerte etterhvert planen sin etter samtale med en av lærerne, og byttet noen øvelser til fordel for andre med et større fokus på balanse til 2. økt. Eleven virket engasjert og lærevillig fra start.

Inkludert elev 14, valgte samtlige av de 16 deltakende elevene, med unntak av to, å besvare refleksjonsnotatet etter hver økt i øvingsperioden skriftlig. Til tross for at dette fungerte greit for elev 14 og en del av de andre elevene, var det også en del elever som var nokså kortfattet i sine refleksjoner. De to elevene som ikke besvarte refleksjonsnotatet skriftlig besvarte det muntlig ved bruk av videoopptak. Refleksjonene til disse to elevene var mer inngående, sammenlignet med refleksjonene til mange av elevene som valgte å besvare refleksjonsnotatet skriftlig. Dette trenger ikke nødvendigvis å bety at elevene som besvarte refleksjonsnotatet skriftlig reflekterte i mindre grad enn elevene som besvarte det muntlig, men det kan tyde på at et større antall av elevenes tanker og refleksjoner avdekkes dersom de besvarer refleksjonsnotatet muntlig.

På spørsmål om hva informantene opplever som den største fordelen med øvingsmodellen svarer han:

Det jeg sitter mest igjen med om det formative aspektet tilknyttet øvingsmodellen er at den kan bidra til at elevene tar ansvar for egen læring. De blir kanskje mer bevisst på når de skal jobbe og når de skal vurdere seg selv eller andre.

4.3 Å gi karakter i kompetansemålet “trene på og utvikle ferdigheter i varierte

bevegelsesaktiviteter” i arbeid med øvingsmodellen

Læreren deres ser noe av potensialet for standpunktvurdering knyttet opp til øvingsmodellen. I intervjuet virker han relativt positivt innstilt til at elevproduktene kan brukes til å ha noe dokumentasjon i faget. Selv om han ikke utbroderer i stor grad, har han fremdeles flere tanker om mulige utfordringer knyttet til standpunktvurdering av slike produkter. Han vedgår at på spørsmål fra foreldre eller elever om begrunnelse for en gitt karakter, vil slike elevprodukter være gode å vise til. På spørsmål om denne øvingsmodellen kan bidra til å gi et mer komplett bilde av elevene sin kompetanse i faget, svarte han:

Ja, fordi da har du i hvert fall noe helt konkret. Du har noe helt konkret, en kan si f. eks: “sånn jobbet du når du fikk frihet til å velge noe du selv har lyst til å jobbe med. Og da ser vi at dette og dette har du gjort, og dette produktet ble det til slutt.” Og produktet kan være aktiviteten i seg selv. Produktet er jo så mangt. At de har filmet og skrevet, og kommentert og tenkt. Produktet kan også være at de har hatt en utvikling, eller ikke har hatt en utvikling. Det kan være at de ser at dette var så vanskelig at de kom nesten ingen vei. Men de jobbet nå med det like fullt.

Intervjuet fortsetter med å grave i hvordan han ser for seg å bruke elevproduktene rent praktisk i standpunktvurderingen, og han tar opp dette med effektiv tidsbruk:

Elevenes produkter knyttet til øvingsmodellen vil jo ligge ute på læringsplattformen deres, og da kan vi jo bruke de i den fagsamtalen vi har hvert semester. Noe helt konkret å vise frem, og da kan vi se litt på spesifikke ting elevene jobber med. Men det er klart det blir mye for meg å gå gjennom når det er 28 elever, og minst tre filmer og tre refleksjonsnotat på hver elev. Kanskje litt for mye, men det er klart dette hadde vært spennende å prøve ut. En idé kunne jo vært at elevene lagde et slags oppsummeringsdokument hvor de kortet ned prosjektet til en film, og noen notater. Da kunne det vært mye mer overkommelig for meg som skal sitte med dette.

Her tar han opp et viktig poeng. I stedet for å sjekke over og sette en verdi til alle filmene og alle refleksjonsnotatene til elevene, som vil være i overkant av seks ulike dokument per elev, vil det kanskje være bedre å se over et oppsummeringsnotat elevene lager i forbindelse med presentasjonen i slutten av prosjektet. Dette påpeker han kan spare læreren for svært mye tid, og gir fremdeles et helhetlig bilde av øvingsperioden, progresjonen og forståelsen til elevene.

Et annet problemområde informanten løfter frem er hvordan elevene rent teoretisk forholder seg til prosjektet. Det er uvant for mange å sette ord på tankene sine i kroppsøvningsfaget, mener informanten:

Det medfølger en del utfordringer med denne formelle evnen deres til å gjengi. Dere vil jo være veldig flinke til å skrive og sette ord på ting, mens andre vil ha problemer å fullføre en setning. For eksempel: “jeg tok jo en armheving og det gikk greit”. Mens andre kan fort skrive nesten en doktorgrad om dette, og da er du inne på en annen måte å vurdere igjen, altså skal det telle, evnen din til å ordlegge deg?

Kanskje det praktiske sitter, men ikke det teoretiske. Selv om jeg vet at eleven har hatt progresjon, er det ikke sikkert de klarer å kommunisere det til meg. Jeg føler kanskje at det er å vekte i feil retning. Redselen for noen vil kanskje bli at det blir for mye teori i kroppsøving.

Dette samsvarer med noe av det vi har observert. Det var flere elever som ble “skremt” av det teoretiske vi introduserte hver økt. Det at de skulle sette seg ned å skrive noen tanker om økten virket ikke å være hverken enkelt eller interessant for flere av elevene. Utover prosjektet, kom det også flere klager på at teori tok litt for mye plass, selv om det var fritt opp til dem selv hvor mye tid de brukte på å skrive og filme. Noen eksempler fra elevproduktene fremkommer her hvor de uttrykker sine tanker om teori i faget, henholdsvis fra elev 9 og 14:

Det var greit å vite hva man skulle gjøre før man begynte treningen, men det var ikke gøy at vi måtte skrive og lage så mye. Gym er et av de få praktiske fagene vi har, og det er ikke gøy at det blir så mye teori i det.

Jeg syntes det var veldig gøy, og det var gøy å få en forandring fra vanlige krø timer. Det som ikke var så gøy var at det var så mye teoretisk, altså planlegging, refleksjoner, videoer av progresjon og presentasjon.

Ja, jeg synes dette var et godt prosjekt og det var veldig læringsrikt å ha det.

Siden gym er et praktisk fag så kunne det vært litt mindre teoretisk på slutten av øktene.

Når flesteparten av elevene er generelt litt misfornøyde med teoribiten i prosjektet, kan det også spille inn på deres evne til å legge frem sine kunnskaper på fullstendig vis. Hvis de tar det mindre alvorlig, vil deres prestasjoner og forståelse i refleksjonsnotatene kanskje være kompromittert. Læreren deres stiller til slutt også spørsmål til hvor mye ferdigheter skal telle, kontra det å være flink til å dokumentere:

Det er vanskelig dette med ferdigheter kontra innsats. Hvis en elev for eksempel går opp i håndstående, mens en annen elev går halvveis. Den første får en 6er, mens den andre eleven også vil ha en 6er basert på at de har dokumentert like godt, og prøvd like godt. Arbeidet til den andre eleven er kanskje bedre når det kommer til skriving i refleksjonsnotatene og bedre filming. Jeg tenker jo at det må være et pluss at de har klart en bevegelse.

I forbindelse med elevenes helhetlige refleksjoner av prosjektet spurte vi blant annet elevene om de opplevde at de gjennom arbeidet med øvingsmodellen hadde fått mulighet til å vise sin kompetanse innenfor det nevnte kompetansemålet. På dette spørsmålet svarte 12 av de 16 elevene med samtykke at de følte de hadde fått vist sin kompetanse. Av de resterende fire elevene var det en som ikke svarte på spørsmålet, en som ikke visste og to som mente de ikke fikk vist sin kompetanse. Elev 22, som ikke opplevde å få vist sin kompetanse gjennom arbeidet med øvingsmodellen, besvarte spørsmålet på følgende vis:

Jeg føler jeg ikke har fått vist min beste kompetanse ettersom det er vanskelig å få det fram når man er med flere ukonsentrerte venner som er ute etter å tulle. Og når jeg må styre programmet selv er det vanskeligere å få fram sitt beste.

Det er verdt å nevne at denne eleven tidvis gjennom øvingsperioden samarbeidet med flere enn to elever. Som nevnt tidligere observerte vi at dersom elevene samarbeidet i grupper på flere enn tre elever, så hadde disse gruppene en større tilbøyelighet til å spore av fra selve øvingen, noe som her blir bekreftet av denne eleven. Den andre eleven, begrunnet sin manglende mulighet til å vise kompetanse på nokså ulikt vis: "Jeg syntes det var litt liten tid for å kunne vise tilstrekkelig hvordan man har utviklet seg. Jeg måtte ha holdt på i lengre tid for å faktisk kunne se en ordentlig progresjon.". Noe som er litt underlig er at denne eleven på refleksjonsspørsmålene i tilknytning til øvingsøktene har beskrevet en opplevelse av progresjon: "Jeg synes denne økten fungerte veldig bra og la merke til progresjon, derfor vil jeg ikke endre noe". Det kan tenkes at eleven ikke oppfatter denne progresjonen som særlig

signifikant, i forhold til den progresjonen som muligens kunne blitt oppnådd dersom øvingsperioden hadde vært lengre.

Når elevene skulle presentere sin læringsferd, i de fire gruppene i siste økt, observerte vi en rekke interessante momenter. Først og fremst virket elevene mer motiverte, og engasjerte når de forklarte medelever hva de hadde gjort, og hva de hadde lært, i motsetning til når de kun skrev disse tankene i refleksjonsnotatene sine i de foregående øktene. Medelevene som hørte på kom også i stor grad med relevante, og utforskende kommentarer som resulterte i gode diskusjoner innad i gruppene. Dette kan indikere at samhandling er en viktig del når det kommer til refleksjonsprosessen. Noe som også fremkommer av observasjonen er hva elevene vektla mest når de presenterte. Selv om det var gode refleksjoner rundt øvingsprosessen når de andre elevene meldte seg på, lå fokuset til elevene som presenterte i stor grad på *hva* de hadde fått til, og ikke *hvorfor* eller *hvordan*. Det virket som de fleste ville vise seg fra sin beste side, og la mye vekt på bevegelsens utvikling. Det som kan være tilfelle er at elevene trodde de kom til å få en karakter på grunnlag av oppnådd utvikling av sin bevegelse. Ut ifra det vi så ble elevenes refleksjoner og kunnskaper rundt øving- og treningsprinsipper plassert i skyggen av fremvisningen av bevegelsen hos majoriteten av elevene i presentasjonen. Det som er interessant er at elevene viser mer variasjon i sin forståelse av utvist kompetanse i det gjeldende kompetansemålet i refleksjonsnotatene. Her følger utdrag fra henholdsvis elev 8, 9 og 11.

Jeg føler at jeg har grunnlag for å få en god karakter. Jeg har hatt god innsats i hele prosjektet, og jeg har planlagt godt for å få til bevegelsen min. Jeg har også begrunnet meg tydelig gjennom refleksjonene mine.

Jeg synes innsatsen man har under treningene bør telle på karakteren, og det kommer ikke skikkelig frem i produktene våre. Man gjør det kanskje ikke så bra på videoene man tar, så utførelsen av bevegelsen bør ikke telle.

Jeg mener produktet ikke kan gi grunnlag for karakter ettersom læreren bør være tilstede i øvingen. En video er ikke nok informasjon. Karakteren må sees i sammenheng med hva vi ellers har gjort i timen. Refleksjonene mine sier noe om hva jeg kan, og hvordan jeg øver, og bør være en del av grunnlaget.

Selv om et flertall av elevene mener at utviklingen deres ikke kommer tilstrekkelig frem i hverken produktet eller presentasjonen, velger de likevel å legge fokus på det i presentasjonen sin. De fremhever også innsats som en viktig del av det å øve, og flesteparten ønsker at lærer må vurdere elevenes innsats underveis i prosjektet. De påpeker at det er vanskelig å se innsats kun i produktet deres, og at lærer i større grad må følge med på prosessen for å forstå det helhetlige arbeidet til eleven. Enkelte elever snakker om at de har vist kompetanse gjennom sine kunnskaper og refleksjoner, som henholdsvis elev 8 og 17 viser til her: “Jeg har oppnådd kompetanse i kompetansemålet siden jeg planla godt, og la ned mye arbeid i å reflektere over øvingen min” og “Jeg følte at jeg hadde en tydelig utvikling. Jeg synes også at jeg viste min egen kompetanse gjennom god innsats og refleksjoner og begrunnelser.”. Selv om elevene stort sett reflekterte i øktene, var graden av refleksjon i stor grad forbundet med hva de gjorde bra fra økt til økt. Det var kun noen få eksempler på elever som brukte kunnskaper knyttet til øvings- og treningsprinsipper. Totalt sett ser det ut til at elevene, gjennom arbeidet med øvingsmodellen, føler de har fått muligheten til å vise sin kompetanse innenfor det nevnte kompetansemålet. Elevene ser derimot ut til å være usikre på nøyaktig hva som skal vurderes i prosjektet, som kan tyde på at diffuse vurderingskriterier ble gitt.

Ut ifra dette kan det virke som øvingsmodellen *kan* bidra til å vurdere elevene summativt i form av refleksjonsnotatene, og presentasjonen, men det medfølger en del problemområder som bør utarbeides i forkant. Det er da snakk om lærerens tidsbruk på refleksjonsnotatene, elevenes evne til å gjengi sine kunnskaper og ferdigheter som produkter, og til slutt hva slags kompetanse som egentlig skal telle i karakteren. Læreren deres lurer på forholdet mellom ulike vurderingsfaktorer som innsats, progresjon, utvist ferdighet, refleksjonsevne og fremvist kunnskap knyttet til vurdering generelt i faget, men spesielt til øvingsmodellen, og det samme ser ut til å gjelde elevene.

5 Diskusjon

5.1 Øvingsmodellen som en praktisk fremgangsmåte for formativ vurdering

I nyere tid har det vært et stort fokus på forskning innenfor formativ vurdering i skolen, både i Norge og i Sverige (Burner, 2016; Gamlem, 2015; Hopfenbeck, Petour, og Tolo, 2015; Jonsson, Lundahl, og Holmgren, 2015; Throndsen, Hopfenbeck, Lie og Dale, 2009; Tveit, 2017, 2018a, 2018b, gjengitt i Tveit og Olsen, 2018, s. 4). De anser formativ vurdering som et fruktbart rammeverk for å kunne bruke vurdering som støtte til læring og undervisning. Utdanningsdirektoratet er inspirert av Black og Wiliam sitt første utkast til de fem nøkkelstrategiene for formativ vurdering i 1998, når de har utviklet sine fire prinsipper for god undervisningsvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Leirhaug (2016, s. 81) påpeker at det særlig er noen av nøkkelstrategiene knyttet til formativ vurdering som har stort forbedringspotensiale i kroppsøvingfaget i Norge. Nøkkelstrategiene det da er snakk om er å gi fremoverrettet feedback, samt involvere elevene i vurderingsarbeidet. Til tross for at nøkkelstrategiene det her er snakk om er formulert noe ulikt i forhold til nøkkelstrategiene for formativ vurdering av Wiliam og Thompson (2008, s. 15), som vi baserer oss på, er det likevel mulig å relatere de til hverandre. Fremoverrettet feedback lar seg enkelt relatere til Wiliam og Thompsons tredje nøkkelstrategi, “gi læringsfremmende feedback”, ettersom ordlyden mer eller mindre er helt identisk. Nøkkelstrategien om å involvere elevene i vurderingsarbeidet kommer derimot ikke eksplisitt frem som én bestemt nøkkelstrategi i Wiliam og Thompson sitt rammeverk. Den er døg mulig å relatere til flere av deres fem nøkkelstrategier, ettersom deres rammeverk har et stort fokus på å involvere både eleven og dens medelever i arbeidet med formativ vurdering, gjennom å igjen involvere dem i noen av de fem nøkkelstrategiene. Av figur 1 fremkommer det at både eleven og dens medelever har viktige roller i forhold til følgende tre nøkkelstrategier: “1. Avklare og dele læringsmål og kriterier for suksess”, “4. Aktivere elever som ressurser for hverandre” og “5. Aktivere elever til å ta eierskap for egen læring”. Forbedringspotensialet som Leirhaug påpeker i tilknytning til fremoverrettet feedback og involvering av elevene i vurderingsarbeidet, vil vi derfor videre i drøftingen knytte til følgende av Wiliam og Thompsons nøkkelstrategier: “3. Gi læringsfremmende feedback”, “1. Avklare og dele læringsmål og kriterier for suksess”, “4. Aktivere elever som ressurser for hverandre” og “5. Aktivere elever til å ta eierskap for egen læring”. Videre i dette delkapittelet vil vi se nærmere

på hvorvidt kroppsøvningsundervisning med utgangspunkt i øvingsmodellen imøtekommer Wiliam og Thompsons fem nøkkelstrategier for formativ vurdering, og på denne måten samtidig se om arbeidet med øvingsmodellen kan fungere som en mulig løsning på forbedringspotensialet som påpekes av Leirhaug.

5.1.1 Feedbackens kvalitet i arbeidet med øvingsmodellen

Den kvantitative undersøkelsen til Leirhaug og Annerstedt (2015, s. 621) viser at av de i underkant 1500 elevene som ble spurt, svarte kun 15 % av dem at de hadde fått feedback om hvor de befant seg i læringsprosessen. Kroppsøvningslærerne var derimot svært selvsikre på sine evner til å gi fremoverrettet feedback, som peker på en dissonans mellom opplevd, og avgitt feedback. Dette er noe vi finner igjen i våre funn, hvor 50 % av elevene rapporterte at de hadde fått feedback, selv om vi som forskere observerte at samtlige elever mottok feedback opptil flere ganger. Det kan være at dette er et definisjonsspørsmål hvor elever og lærere har ulikt syn på hva feedback-begrepet innebærer.

Ifølge Hattie og Timperley (2007, s. 81) inneholder feedback mye forskjellig avhengig av hvem som er avsenderen. I lærerrollens tilfelle vil feedback hovedsakelig ta form som spesifikke forbedringsmuligheter tilknyttet en aktivitet eller forståelse av et tema. Målet med feedback er å tette gapet mellom det som er forstått, og det som skal forstås, og de viser også til at feedback kan både bli akseptert, modifisert og avslått av mottaker. I vårt tilfelle kan det se ut som vår feedback ble avslått, og dermed ikke ble regnet som feedback av elevene i prosjektet. Grunnen til dette kan være at elevene ikke så noen verdi i feedbacken som ble gitt. Dette kan være kritikk til vår evne som kroppsøvningslærere å gi meningsfull feedback, noe Leirhaug (2016, s. 86) påpeker kan være tilfelle for mange kroppsøvningslærere i Norge.

En forklaring til denne problematikken kan i vårt tilfelle være valgfriheten øvingsmodellen ga elevene. De kunne velge hvilken bevegelse de ønsket, noe som førte til et vidt spenn av ulike bevegelser. Dette medførte at vi som lærere i prosjektet ikke hadde tilstrekkelig kompetanse til å kunne gi detaljert feedback, noe også læreren til klassen påpeker i intervjuet som en mulig utfordring til øvingsmodellen. Dette la vi spesielt merke til i de første tre trinnene i klasseromsøkten, da mange elever hadde spørsmål til planlegging av bevegelser utenfor vår kompetanse. En mulig løsning til denne problematikken kan være å innskrenke valgmulighetene av bevegelser til elevene. Enten ved å lage en oversikt over “gyldige”

bevegelser som er enkle å utføre i en hvilken som helst kroppsøvingshall. For eksempel innenfor ulike tema som yoga, parkour og turn. Eller vi kan godkjenne elevenes valg av bevegelse etterhvert som de viser dem til oss. Selv om en av øvingsmodellens ikke-diskuterbare aspekter er å ivareta elevenes subjektivitet i øvingsprosessen, åpner den likevel opp for å begrense bevegelser til et bestemt tema (Barker et al. 2018, s. 212). Dette kan derimot undergrave elevenes interesse for prosjektet, og føre til en lavere innsats i både planlegging, øving og presentasjon.

I motsetning til å kutte ned på elevenes frihet fra første økt kan vi heller akseptere at vi som lærere ikke kan ha full kontroll hele veien. Det som imidlertid kan fungere er, som det fremkommer i intervjuet, å drive med forsinket feedback utenfor øvingsøkten, eller til neste øvingsøkt. De elevene som føler de ikke har fått feedback grunnet manglende kompetanse hos læreren kan meddele dette, og da vil lærer kunne orientere seg om bevegelsen, og selv finne egnede ressurser for å forstå bedre hva som kan være lurt for eleven å arbeide videre med. Øvingsmodellen åpner opp for dette ved at elevenes plan for gjennomføring, refleksjonsnotater for øktene og filmer av progresjonen deres ligger tilgjengelig for læreren på læringsplattformen deres. Her kan læreren gå inn å kommentere spesifikt om det er noe eleven trenger hjelp til, utenfor kroppsøvingstimen. Dette kan relateres til noe Black og Wiliam (2009, s. 17) trekker frem som problematisk når det kommer til feedback i en hektisk skolehverdag: "In formulating effective feedback the teacher has to make decisions on numerous occasions, often with little time for reflective analysis before making a commitment." Som de påpeker er det vanskelig å formulere en tilfredsstillende respons til enhver tid, og spesielt hvis kompetanse på området mangler. Sett i lys av øvingsmodellen vil det være mulig for læreren å si: "Nei du, dette kan jeg ikke så mye om. Men jeg kan undersøke det etter timen og gi deg noen konkrete råd på teknikken på filmen din, og gå over planen din på canvas.". Eleven kan på denne måten få høyst relevant feedback, om enn noe forsinket. Denne forsinkelsen bør derimot sees nærmere på, som tar oss videre til neste avsnitt.

Ved første øyekast virker det som umiddelbar feedback er optimalt i en undervisningssituasjon, ifølge Hattie og Timperley (2007, s. 98). De drøfter derimot tidsaspektet videre, og kommer frem til et viktig poeng relatert til vår oppgave. Når det kommer til feedback angående korreksjon av teknikk, og ellers enkle tips til en bevegelse vil umiddelbar feedback være en klar vinner. Men ved feedback rettet mot mer komplekse, overgripende strategier kan en forsinkelse være gunstig. Det vil si, elevenes plan for

gjennomføring og ulike refleksjoner rundt sin egen øving vil kunne kommenteres av lærer i etterkant av øktene. Det fordrer at læreren har satt seg inn i bevegelsen. Øvingsmodellen gir rom for begge disse feedback-aspektene ved at læreren i undervisningsøyeblikket har rikelig med tid til å gå rundt å snakke med elevene, og etterpå se over plan og refleksjon for de elevene som trenger det på læringsplattformen.

Hvis vi nå sirkler tilbake til dette med at elevene ikke anerkjenner vår feedback som verdifull kan det også ha en annen forklaring. Det kan være at elevene ikke tar inn over seg de andre aspektene som feedback består av. Læreren kan fokusere på affektive prosesser som økt innsats, motivasjon og engasjement, i tillegg til kognitive prosesser som å omstrukturere forståelse, bekrefte for elevene om de har rett eller feil, gi en indikasjon på om elevene behøver mer informasjon, peke på retninger elevene kan undersøke og presentere forslag til alternative løsningsstrategier (Hattie & Timperley, 2007, s. 82). Som vi ser involverer feedback mange ulike begreper, og disse er kanskje ikke like kjent for elevene om de ikke har jobbet mye med det fra før. Leirhaug trekker også frem dette i sin avhandling (2016, s. 84) når han poengterer at kortsiktig feedback bør kobles opp til langsiktige mål, og at dette må tydeliggjøres overfor elevene. Øvingsmodellen kan bidra til å tette dette gapet, slik at elevene blir i bedre stand til å forstå feedback i en mer helhetlig kontekst når de ser hvordan det spiller inn på planleggingsdokumentet, refleksjonene og progresjonen deres. At elevene tilegner seg en egenskap, hvor forståelsen for feedback øker kan være et argument for at øvingsmodellen bør jobbes med over lengre tid, i omganger, slik at elevene kan både motta og avgi feedback effektivt. Dette forslaget kommer vi tilbake til litt grundigere senere.

5.1.2 Elevinvolvering gjennom arbeid med øvingsmodellen

Ifølge Leirhaug (2016, s. 85) er det nøkkelstrategiene for formativ vurdering som kan knyttes til egen- og medelevvurdering som kommer dårligst ut i hans studie. Dette baseres blant annet på Leirhaug og Annerstedt (2015, s. 624) sine funn knyttet til en kvantitativ undersøkelse av 1486 elever ved seks forskjellige skoler og deres opplevelse blant annet knyttet til det å bli involvert i vurderingsprosessen, og seks fokusgruppeintervju med totalt 23 lærere. Studiens funn viste tydelig at majoriteten av elevene i liten grad opplevde å bli involvert i hverken egenvurdering eller hverandrevurdering i kroppsøvingfaget. Gjennom fokusgruppeintervjuene kom det blant annet frem at lærerne verdsatte egenvurdering, og

utforsket dette som en måte å videreutvikle egen vurderingspraksis. Det understrekes døg at lærerne stort sett knyttet arbeidet med egenvurdering til å gi elever muligheten til å sette karakter på egne prestasjoner i faget. I tilknytning til hverandrevurdering stilte lærerne seg mer nølende, noe flere av lærerne begrunnet i en skepsis til hvorvidt elever evner å være ærlig overfor sine medelever (Leirhaug & Annerstedt, 2015, s. 642).

Over kommer forbedringspotensialet som Leirhaug (2016, s. 81) påpeker tilknyttet involvering av elever i vurderingsarbeidet i kroppsøvingsfaget tydelig frem. Basert på intervjuet, ved gjennomføringen av vårt prosjekt, virker det også til at elevinvolvering i vurderingsarbeidet er lite fremtredende i klassens lærer sin vurderingspraksis. Vi vil videre se nærmere på hvordan de deltakende elevene i vårt prosjekt ble involvert i henholdsvis nøkkelstrategi én, fire og fem, fra Wiliam og Thompson (2008, s. 15) sitt rammeverk, for å drøfte hvorvidt kroppsøving med utgangspunkt i øvingsmodellen kan legge til rette for å involvere elevene i større grad i vurderingsarbeidet.

Våre funn peker på at de deltakende elevene i vårt prosjekt i nokså varierende grad evnet å sette egne læringsmål for øvingsperioden. Gjennom arbeidet med øvingsmodellens 2. og 3. trinn skulle elevene i tillegg til å velge bevegelse som utgangspunkt for egen øving, også sette seg et mål om forventet endring av egen bevegelseskapasitet (Barker et al., 2018, s. 213). Noen av elevene klarte gjennom arbeidet med disse trinnene å sette seg tydelige læringsmål for øvingsperioden, mens andre hadde vansker med å i det hele tatt fatte et konkret valg av bevegelse. Også Black, Harrison, Lee, Marshall og Wiliam (2003, s. 49-50) påpeker at elever kan ha utfordringer med å drive egenvurdering, samt det å sette egne læringsmål. I studien deres, som for øvrig tok sikte på å undersøke hvordan lærere kan innarbeide formativ vurdering i egen praksis på bedre vis, kom det blant annet frem i startfasen av prosjektet at elevene hadde vansker med nettopp egenvurdering og det å fastsette egne læringsmål. Lærerne i studien mente kilden til utfordringen var at "... their students lacked the necessary skills both to judge specific problems in understanding and to set realistic targets to remedy problems within reasonable time frames. (Black et al., 2003, s. 50). Løsningen på denne utfordringen knyttes blant annet til "feedback by comments", som omhandler å gi elever skriftlige tilbakemeldinger i form av kommentarer. Lærerne i studien som anvendte "feedback by comments" klarte å skape læringsmiljø der elevene arbeidet sammen om å forstå tilbakemeldingene som ble gitt på arbeidene deres. Dette igjen førte til at elevene fikk muligheten til å opparbeide seg den treningen de behøvde i tilknytning til å vurdere egen læring (Black et al., 2003, s. 50).

Som nevnt tidligere gir øvingsmodellen rom for å anvende både umiddelbar og forsinket feedback. Forsinket feedback kan knyttes til “feedback by comments”, ettersom den, på lik linje med forsinket feedback, blant annet kan gjennomføres ved å gi tilbakemeldinger på elevers innleverte arbeid. Akkurat som refleksjonsnotatene og filmene av bevegelsene ble levert inn av de fleste elevene på læringsplattformen etter hver øvingsøkt, ble også arbeidet knyttet til øvingsmodellens 2. og 3. trinn, levert inn av de fleste elevene på læringsplattformen etter klasseromsøkten. På samme måte som at en ville kunne anvendt forsinket feedback på elevers plan og refleksjoner i forbindelse med selve øvingsperioden, vil en også naturligvis kunne anvende forsinket feedback, eller “feedback by comments”, på elevenes innleverte arbeid i forbindelse med øvingsmodellens 2. og 3. trinn. Slik vil en som lærer bedre kunne legge til rette for at elever som ikke har klart å sette seg egne læringsmål, får muligheten til nettopp dette, og dermed også får avklart et læringsmål for selve øvingsperioden. I denne sammenheng vil det være viktig å blant annet gi elevene mulighet til å gå over feedbacken som er blitt gitt på arbeidet deres i påfølgende undervisningsøkt. Dette ettersom en ikke kan forsikre seg om at elever går over feedbacken på egenhånd hjemme (Black et al., 2003, s. 43). Ved gjennomføringen av vårt prosjekt ble begynnelsen av hver økt (ca. de 15 første minuttene) i selve øvingsperioden satt av til at elevene kunne gå over egen plan for å klargjøre seg til økten. Dersom vi hadde anvendt “feedback by comments”, ville de da i løpet av disse 15 minuttene hatt muligheten til å gå over også disse tilbakemeldingene.

Ifølge Black et al. (2003, s. 50) er det ikke bare “feedback by comments” som bidrar til å styrke elevenes evne til å vurdere seg selv, og sette egne læringsmål. De fant også ut at “peer-assessment turns out to be an important complement and may even be a prior requirement for self-assessment.”. I denne sammenheng trekker de frem tre grunner som bidrar til å underbygge den viktige verdien av hverandrevurdering, og særlig to av disse kan vise seg å være relevant for kroppsøvingundervisning med utgangspunkt i øvingsmodellen. Den ene er at interaksjoner mellom elever foregår på et språk som for dem faller seg naturlig å bruke. På denne måten kan feedback fra elever som forstår og mestrer en gitt “oppgave”, gjerne i større grad bidra til å tilføye den gitte “oppgaven” mening for elever som strever. I tillegg har elever ofte en større tilbøyelighet til å akseptere konstruktiv kritikk og tilbakemeldinger fra hverandre, enn fra lærer. Den andre er at feedback fra en gruppe elever til en lærer, i stedet for feedback fra en enkelt elev til en lærer, i større grad kan fordre lærers oppmerksomhet. På denne måten styrker hverandrevurdering både elevstemmen og kommunikasjonen mellom elever og lærer vedrørende elevenes læring. Dette bidrar til å gjøre lærers oppgave mer

håndterbar, ettersom det hjelper elevene å innse egne læringsbehov, og informere lærer om disse. En annen fordel er at mens elevene er opptatt med å involvere seg i hverandrevurdering, kan lærer fristilles til å observere og reflektere over det som foregår i klasserommet, og på denne måten planlegge hjelpsomme intervensjoner.

Vi kan trekke flere paralleller mellom Black et al. (2003, s. 50) sine presiseringer vedrørende hverandrevurdering, og funnene knyttet til det å aktivere elever som ressurser for hverandre i gjennomføring av vårt prosjekt. Av funnene våre fremkommer det blant annet at så godt som samtlige av de deltakende elevene som hadde en eller flere medelever å samarbeide med på bakgrunn av tilnærmet like læringsmål, meddelte i refleksjonsnotatene sine at de mottok nyttige tilbakemeldinger fra sine medelever. Som nevnt under “Aktivere elever som ressurser for hverandre” fikk flere av disse elevene, på bakgrunn av feedback fra medelever, avklart både hvor de befant seg i læringsprosessen og hva som måtte til for at de skulle nå læringsmålet sitt. Med andre ord har altså arbeidet med øvingsmodellen lagt til rette for at flere av elevene, på bakgrunn av feedback fra medelever, har evnet å tilnærme seg en “oppgave” som de i utgangspunktet strevde med.

Et annet moment i denne sammenheng er at funnene våre også viser at elevene som derimot var alene om sitt valg av bevegelse, og dermed også alene om sitt valg av læringsmål, i langt mindre grad meddelte å ha mottatt nyttige tilbakemeldinger fra sine medelever. Vi tenkte i utgangspunktet at til tross for om elevene valgte ulike bevegelser, og dermed også vidt forskjellige læringsmål, så ville de gjennom arbeidet med øvingsmodellen ha gode forutsetninger for å kunne samarbeide og fungere som ressurser for hverandre. Vår umiddelbare tanke viste seg døg altså å være feil, noe teori om “*cooperative learning*” kan bidra til å belyse.

Johnson og Johnson (2009, s. 366) foreslår fem variabler, som de mener vil være avgjørende for effekten av “*cooperative learning*”: “positive interdependence, individual accountability, promotive interaction, the appropriate use of social skills, and group processing.” “Positive interdependence” omhandler gruppemedlemmenes gjensidige avhengighet til hverandre, og denne gjensidige avhengigheten kan igjen struktureres til å omhandle følgende tre kategorier: “outcome, means and boundary” (D. W. Johnson & R. Johnson, 1989, 2005a, sitert i Johnson & Johnson, 2009, s. 367). Ifølge Johnson og Johnson (2009, s. 367) knyttes den gjensidige avhengigheten til de tre ulike kategoriene gjennom at: “outcome” omhandler en gruppes mål og oppnåelser, “means” omhandler en gruppes fordeling av ressurser og roller og “boundary”

omhandler grensene som foreligger mellom en gruppes medlemmer, noe som igjen kan påvirke hvem som er gjensidig avhengig av hvem. I tillegg påpeker de at det foreligger bevis for at “interpersonal interaction is insufficient to increase productivity—positive interdependence is also required” (Lew, Mesch, D. W. Johnson, & R. Johnson, 1986a, 1986b; Mesch, D. W. Johnson, & R. Johnson, 1988; Mesch, Lew, D. W. Johnson, & R. Johnson, 1986, sitert i Johnson & Johnson, 2009, s. 367).

Det ville riktignok ikke være helt korrekt av oss å påstå at elevene som, ved gjennomføringen av vårt prosjekt, endte opp med å samarbeide i grupper var positivt gjensidig avhengig av hverandre på bakgrunn av et felles gruppemål, i det minste ikke dersom vi har forstått gruppemål slik det fremkommer av Johnson og Johnson (2009, s. 366) riktig. Basert på deres formuleringer ser det ut til at individers positive gjensidige avhengighet til hverandre ved gruppearbeid, på bakgrunn av et felles gruppemål, relateres til at individene i gruppen opplever at de bare kan oppnå sitt læringsmål dersom også de andre individene i gruppen oppnår sine læringsmål. Videre understreker de at negativ gjensidig avhengighet knyttet til gruppemål kjennetegnes av det motsatte, altså at individer opplever at de bare kan oppnå sitt læringsmål dersom de andre individene i gruppen ikke oppnår sine. I tillegg påpeker de at ingen gjensidig avhengighet knyttet til gruppemål foreligger dersom individer opplever at oppnåelsen av eget mål ikke kan relateres til hvorvidt de andre individene i gruppen oppnår sine mål. At elever med individuelle læringsmål organiseres for å samarbeide i en gruppe uten et felles gruppemål, ser altså tilsynelatende ikke ut til å være nok for å skape en positiv gjensidig avhengighet mellom elevene i gruppen. Imidlertid kommer det ikke frem av presiseringene over hvorvidt elever med tilnærmet like individuelle læringsmål vil oppleve en positiv gjensidig avhengighet dersom de organiseres for å samarbeide i en gruppe.

Våre funn viser, som tidligere nevnt, at elevene som endte opp med å organisere seg i grupper, i nokså stor grad opplevde å motta nyttige tilbakemeldinger fra sine medelever. Dette kan relateres til “Promotive interaction” som blant annet karakteriseres av individer “providing group mates with feedback in order to improve their subsequent performance of assigned tasks and responsibilities (Pittman, Davey, Alafat, Wetherill, & Kramer, 1980; Ryan, 1982, sitert i Johnson & Johnson, 2009, s. 369). Ifølge Johnson og Johnson (2009, s. 368) er “promotive interaction” for øvrig et resultat av individers positive gjensidige avhengighet til hverandre ved gruppearbeid, som oppstår når individer i en gruppe oppmuntrer og legger til rette for hverandres forsøk på å oppnå gruppens mål. Samarbeidet som foregikk mellom elevene som organiserte seg i grupper lar seg altså beskrive av én av karakteristikkene ved

“promotive interactions”, som igjen oppstår som et resultat av positiv gjensidig avhengighet.

På bakgrunn av dette kan det se ut til at elevene som organiserte seg i grupper faktisk opplevde en positiv gjensidig avhengighet til hverandre. Dette kan igjen potensielt kobles til at de samarbeidet med medelever som hadde tilnærmet like individuelle læringsmål, og at disse læringsmålene, grunnet deres likhet, på sett og vis ble ansett som et felles gruppemål. Til tross for at elevene naturligvis ikke var avhengig av at de andre gruppe-medlemmene oppnådde sine læringsmål for at de skulle klare å oppnå sitt eget, så vil det altså ikke være urimelig å tenke at disse elevene muligens oppfattet samarbeid med medelever som hensiktsmessig for å i større grad forsikre seg om å nå eget læringsmål. Samtidig bidrar presiseringen i forrige avsnitt vedrørende ingen gjensidig avhengighet knyttet til læringsmål, med en mulig forklaring på hvorfor elevene som var alene om sitt valg av bevegelse og læringsmål også endte opp med å arbeide selvstendig gjennom øvingsperioden. Det er også verdt å nevne at vi observerte at gruppene som besto av flere enn tre elever hadde en større tilbøyelighet til å spore av fra selve øvingen, til fordel for å sosialisere seg om andre ting, enn elevene som arbeidet parvis eller i grupper på tre.

Som nevnt tidligere presiserer Black et al. (2003, s. 50) at en ytterligere fordel ved å involvere elever i hverandrevurdering, er at lærer i større grad fristilles til å observere og reflektere over det som foregår i klasserommet, noe som igjen bidrar til at lærer kan planlegge hjelpsomme intervensjoner. Basert på både utsagn fra intervjuet med klassens lærer og våre observasjoner, er dette noe som også er gjenkjennbart ved gjennomføringen av vårt prosjekt. Gjennom selve øvingsperioden observerte vi at den av oss som opptrådte i lærerrollen i nokså stor grad hadde muligheten til å observere det som foregikk i klasserommet. I intervjuet påpeker klassens lærer at øvingsmodellen så ut til å legge til rette for at en som lærer i større grad kunne drive med feedback, sammenlignet med det han omtaler som en “tradisjonell” kroppsøvingsøkt, som for eksempel styrkeøkt eller ballspill. Dette igjen begrunner han med at en som lærer, ved gjennomføring av kroppsøvingsundervisning med utgangspunkt i øvingsmodellen, kontra mer “tradisjonell” kroppsøvingsundervisning, i større grad ser ut til å fristilles fra rollen som instruktør.

Barker et al. (2018, s. 211) påpeker at læringsstrategiene som sammenfaller med øvingsmodellens generelle målsetning, som for øvrig er å utvide elevens potensial til å utvikle seg selv, er elevsentrerte. Ifølge Goodyear og Dudley (2015, s. 284) spiller lærer en aktiv rolle i forhold til læringsprosessen ved undervisning som baserer seg på elevsentrerte

læringsstrategier. Ved anvendelse av elevsentrerte læringsstrategier vil lærer være ansvarlig for å både skape et læringsmiljø som fremmer elevs læring med sine medelever, samt interagere med elevene for å tolke, forstå, støtte og utvikle læringen som finner sted. Som et resultat av dette er det nødvendig at en som lærer konstant observerer og reflekterer over det som foregår i klasserommet, og planlegger interaksjoner som kan fremme elevenes læring. Denne rollen blir av Hattie (2009, gjengitt i Goodyear & Dudley, 2015, s. 283) omtalt som “activator”. På bakgrunn av dette kan det se ut til at grunnen for at en som lærer, i sammenheng med øvingsmodellen, i større grad fristilles til å observere og reflektere over det som foregår i klasserommet, skyldes at øvingsmodellen er en elevsentrert læringstrategi og altså ikke nødvendigvis ettersom elevene er opptatt med hverandrevurdering. Uansett, er fordelen Black et al. (2003, s. 50) påpeker i tilknytning til fristillingen av lærer, også gjenkjennbar ved kroppsøvingsundervisning med utgangspunkt i øvingsmodellen.

Et annet aspekt ved elevsentrert læring er at det aktiverer elevene til å ta eierskap for egen læring (Lee & Hannafin, 2016, s. 707).

As the name suggests, students assume increased autonomy and responsibility for their own learning. Often, students identify individual learning goals to pursue external goals. Students build on unique background knowledge and experiences and further explore, select, and use tools and resources. Students navigate unspecified paths, monitor progress, and develop personal strategies. Whether an individual or a group project, students communicate and consult with others (Bransford et al. 2000; Brush and Saye 2000; Hannafin et al. 2014, sitert i Lee & Hannafin, 2016, s. 708).

Ettersom læringsstrategiene som samsvarer med øvingsmodellen er elevsentrerte, er naturligvis presiseringene i sitatet over også gjenkjennelig ved kroppsøvingsundervisning med utgangspunkt i øvingsmodellen. Funnene våre peker på at elevene ved gjennomføring av vårt prosjekt i nokså varierende grad, til tross for muligheten, evnet å ta eierskap for egen læring. For å undersøke årsaken til dette vil vi presentere et eksempel på hvordan Thompson og Wiliam (2007, s. 9-10) mener at en som lærer kan legge til rette for å aktivere elever til å ta eierskap for egen læring gjennom den daglige undervisningen, samt undersøke hvordan vår gjennomføring av prosjektet samsvarer med dette eksempelet.

Thompson og Wiliam (2007) har, i tillegg til å utforme rammeverket som konseptualiserer formativ vurdering til å bestå av fem nøkkelstrategier, også skissert noen konkrete eksempler

på hvordan disse nøkkelstrategiene kan implementeres i den daglige undervisningen i klasserommet. I forbindelse med den femte nøkkelstrategien, “aktivere elever til å ta eierskap for egen læring”, presenterer de (s. 9-10) et eksempel som de kaller læringslogg. Læringslogg handler om at elevene ved avslutningen av en undervisningsøkt skriver ned refleksjoner eller en oppsummering som forklarer hva de lærte i løpet av undervisningsøkten. Disse loggene kan leveres inn periodevis eller etter hver undervisningsøkt, slik at lærer kan analysere dem, komme med tilbakemeldinger og muligens også utnytte informasjonen de tilbyr til å endre eller tilpasse fremtidig undervisning. Ved å se over egne logger vil også elevene selv få en bedre oversikt over egen læring, hva de opplever som utfordrende og hva de kan arbeide med videre. Læringslogg, eller i det minste refleksjon rundt, og dokumentasjon av, egen læring, er noe som er fremtredende også ved øvingsmodellen.

Gjennom arbeidet med øvingsmodellen skal elevene ved avslutningen av hver øvingsøkt både filme progresjon av bevegelsen de øver på og/eller reflektere over egen øving (Barker et al., 2018, s. 215). Av funnene våre kommer det frem at 9 av de 16 deltagende elevene så ut til å ta eierskap for egen læring, blant annet på bakgrunn av tilfredsstillende refleksjoner knyttet til egen øving gjennom øvingsperioden. Elevene som vi i mindre grad opplevde at evnet å ta eierskap for egen læring var blant annet generelt mer kortfattede i sine refleksjoner rundt egen øving. Dette kan døg riktignok være et resultat av hvordan refleksjonsspørsmålene de arbeidet med var utformet. For å avgjøre hvorvidt de deltagende elevene ved gjennomføringen av vårt prosjekt evnet å ta eierskap til egen læring, så vi blant annet nærmere på deres refleksjoner knyttet til følgende refleksjonsspørsmål: “Hvordan var øvelsene du valgte til hjelp i progresjonen av bevegelsen?”, “Klarte du å følge planen?”, “Hadde du planlagt tilstrekkelig med aktivitet for å fylle hele økten?”, “Følte du at du fikk noe ut av økten?”, “Opplevde du progresjon i bevegelsen?” og “Trenger du å justere noe til neste økt, hvorfor/hvorfor ikke?”. De fleste av disse spørsmålene lar seg enkelt besvare ved bruk av enten ja eller nei. Barker et al. (2016, s. 215) understreker at refleksjon i tilknytning til øvingsmodellen bør basere seg på at elevene fullfører setninger som “Jeg lærte ...”, “Jeg føler ...”, “Jeg merker forskjeller som at ...”, “Jeg synes det er vanskelig å ...”. Det er ikke mulig å fullføre disse setningene med bare ja eller nei. Dersom vi i større grad hadde basert refleksjonsspørsmålene på de nevnte setningene, kan det altså tenkes at enda flere av elevene hadde evnet å reflektere mer inngående, og på denne måten også aktivert flere av elevene til å ta eierskap for egen læring.

5.1.3 Øvingsmodellen som tilrettelegger

Black og Wiliam (2018, s. 560) hevder at metaforen “engineering” i den andre nøkkelstrategien, reflekterer lærerens komplekse oppgave når det kommer til innsamling og koordinering av en rekke mulige taktikker for å tjene samtlige av rammeverkets nøkkelstrategier. Med andre ord kan en si at hvorvidt de andre nøkkelstrategiene (en, tre, fire og fem) er tilfredsstillende implementert gjennom undervisningen, vil reflektere tilstrekkeligheten av en læreres “engineering”, eller tilrettelegging, som vi har oversatt det til. For å belyse hvorvidt øvingsmodellen bidrar til å legge til rette for implementeringen av nøkkelstrategi en, tre, fire og fem, vil vi videre oppsummere hovedmomenter fra de to foregående delkapitlene, og trekke tråder mellom disse.

På lik linje med Leirhaug (2016), peker også Aarskogs (2021, s. 884) funn på at kroppsøvingslærer i liten grad initierer strategier for å engasjere elever i egen- og hverandrevurdering. Til tross for dette viser også funnene hans at elever likevel deltar i diverse prosesser som kan betraktes som en del av vurdering:

Both through communication with teachers or peers, or as part of their own learning processes, students do elicit, interpret and use information in order to ascertain where they are in their learning, where they are going and how to get there.

Aarskog hevder derfor at det ikke vil være relevant å se på *om* elever deltar i vurdering, men snarere *hvordan* de deltar. I denne sammenheng understreker han videre at elevene i hans studie stort sett så ut til å benytte oppfatning som strategi for deltakelse i vurdering. Vurdering gjennom oppfatning forklares forøvrig som “an unconscious trying to ascertain how to get out of the indeterminate situation” (Aarskog, 2021, s. 877). At elevene stort sett benytter oppfatning som strategi for deltakelse i vurdering, påpekes som foruroligende ettersom oppfatning ikke har like god innvirkning på læring som refleksjon. Han beskriver det derfor som lovende at funnene hans også viser at reflekterende vurderingsprosesser forekommer både gjennom samhandling mellom elever, mellom elever og lærere, og av elevene på egenhånd.

Funnene våre viser som nevnt tidligere at flere av elevene i vårt prosjekt mottok nyttig feedback fra sine medelever. Denne feedbacken bidro til at disse elevene i større grad fikk avklart både hvor de befant seg i læringsprosessen og hva som skulle til for at de skulle nå eget læringsmål. Dette igjen hjalp dem med å tilnærme seg en “oppgave” de i utgangspunktet

strevde med, noe som med utgangspunkt i Black et al. (2003, s. 50) kan begrunnes som et mulig resultat av hverandrevurdering. Det er imidlertid viktig å påpeke at dette utelukkende var tilfellet for majoriteten av de elevene som på bakgrunn av likt valg av bevegelse og tilnærmet like læringsmål hadde noen medlever å samarbeide med. Funnene våre viser nemlig også at elevene som derimot var alene om sitt valg av bevegelse, og dermed også valg av læringsmål, ikke mottok feedback fra sine medlever. Dette kan naturligvis relateres til at disse elevene endte opp med å øve individuelt uten noen medelever å samarbeide med, noe som med utgangspunkt i Johnson og Johnson (2009, s. 366) kan relateres til at det ikke eksisterte noe form for gjensidig avhengighet på bakgrunn av individuelt læringsmål mellom disse elevene og deres medelever. Uansett, vil det være mulig å hevde at kroppsøvingundervisning med utgangspunkt i øvingsmodellen kan bidra til å legge til rette for at elever tar del i reflekterende vurderingsprosesser med hverandre, noe som igjen bidrar til å imøtekomme Wiliam og Thompson (2008, s. 15) sin fjerde nøkkelstrategi for formativ vurdering: “Aktivere elever som ressurser for hverandre”. Det vil imidlertid potensielt være mulig å optimalisere elevenes reflekterende vurderingsprosesser med hverandre, samt implementeringen av den fjerde nøkkelstrategien, dersom øvingsmodellen i større grad anvendes i tråd med prinsipper som bidrar til å effektivisere cooperative learning.

Aarskog (2021, s 884) sine funn viser også at reflekterende vurderingsprosesser virker å være mer vanlig blant elever dersom lærer ikke involverer seg. Han hevder at en mulig forklaring på dette kan være at feedbacken mange lærere gir baserer seg på å fortelle elever hva de skal gjøre i stedet for å igangsette refleksjonene deres rundt hva de muligens kan prøve. En slik form for feedback kan igjen resultere i at elever ender opp med å i større grad delta i vurdering basert på oppfatning. For å lykkes med å engasjere elevene i reflekterende vurderingsprosesser understreker han derfor at lærer gjennom sin feedback heller bør stille spørsmål, i stedet for å gi svar. Læringsstrategiene som sammenfaller med øvingsmodellen er som nevnt elevsentrert (Barker et al. 2018, s. 211). Ved elevsentrerte læringsstrategier bør lærer riktignok ha en aktiv rolle i undervisningen, men denne rollen vil samtidig kunne beskrives av at lærer fristilles til å observere det som foregår i klasserommet. På denne måten vil lærer kunne planlegge interaksjoner som kan bidra til å fremme elevenes læring (Goodyear & Dudley, 2015, s. 284). Fristillingen av lærer er også gjenkjennbar i funnene gjort ved gjennomføringen av vårt prosjekt. Muligheten dette gir til å planlegge hjelpsomme intervensjoner, kombinert med muligheten til å anvende forsinket feedback, eller “feedback by comments”, på elevenes innleverte produkter, vil igjen kunne styrke lærerens mulighet til å

gi læringsfremmende feedback. som et resultat av dette vil en som lærer, gjennom bruk av feedback, blant annet kunne bidra til at elever får avklart egne individuelle læringsmål for øvingsperioden, samt kunne støtte elevenes utvikling gjennom øvingsperioden. På denne måten vil kroppsøvingsundervisning med utgangspunkt i øvingsmodellen kunne bidra til å styrke den reflekterende vurderingsprosessen mellom lærer og elev, samt imøtekomme Wiliam og Thompson (2008, s. 15) sin første og tredje nøkkelstrategi: “Avklare og dele læringsmål og kriterier for suksess” og “Gi læringsfremmende feedback”. Det fordrer døg at en som lærer evner å innta rollen som Hattie (2009, gjengitt i Goodyear & Dudley, 2015, s. 283) omtaler som “activator”.

Som nevnt hevder Lee og Hannafin (2016, s. 707) at elevsentrerte læringstrategier også kan bidra til å aktivere elever til å ta eierskap for egen læring. Basert på dette alene vil en kunne si at øvingsmodellen kan bidra til å imøtekomme Wiliam og Thompsons (2008, s. 15) femte nøkkelstrategi: “Aktivere elever til å ta eierskap for egen læring”. Funnene våre viser likevel at en del av elevene, særlig basert på deres refleksjoner omkring egen øving, i liten grad så ut til å bli aktivert til å ta eierskap for egen læring. En mulig forklaring på dette har vi argumentert for at kan relateres til formuleringen av refleksjonsspørsmålene elevene arbeidet med avslutningsvis hver øvingsøkt. Disse var stort sett mulig å simpelthen besvare med enten ja eller nei. Det kan derfor tenkes at ved å formulere refleksjonsspørsmålene mer åpne, slik at de tvinger frem elevenes refleksjoner, vil en i større grad kunne imøtekomme den femte nøkkelstrategien, samt styrke elevenes individuelle reflekterende vurderingsprosess.

Til tross for utformingen av refleksjonsspørsmålene viser funnene våre likevel at noen av elevene opplevde arbeidet med disse som nyttig for å bedre forstå hvor de befant seg i læringsprosessen. I denne sammenheng er det også verdt å nevne at enda flere av elevene opplevde filmene av egen bevegelse som særlig nyttig. Flere av elevene mente at disse bidro til at de fikk en bedre forståelse for hvor de befant seg i læringsprosessen, slik at de igjen, med særlig henblikk på rent tekniske detaljer, ble innstilt på hvordan de kunne arbeide videre for å i større grad mestre sin valgte bevegelse og nå eget læringsmål. På bakgrunn av dette ser det altså ut til at arbeidet med noen av øvingsmodellens læringsoppgaver har bidratt til at en del av elevene har fått avklart hvor de befant seg i læringsprosessen.

5.1.4 Oppsummering

Samlet sett ser det ut til at kroppsøvningsundervisning med utgangspunkt i øvingsmodellen kan bidra til å styrke en lærers “engineering”, eller tilrettelegging, av effektive diskusjoner, spørsmål og læringsoppgaver. Som et resultat av dette vil øvingsmodellen kunne legge til rette for at en som lærer kan bedrive bedre fremoverrettet feedback, samt involvere elevene i vurderingsarbeidet i større grad. For å sikre at samtlige fem nøkkelstrategier for formativ vurdering imøtekommes vil det likevel være avgjørende at en som lærer evner å innta rollen som “activator”. Det kan også se ut til å være hensiktsmessig å organisere elevene i grupper på to eller tre ved gjennomføringen av øvingsmodellen. På denne måten vil elevene kunne dra nytte av effektene ved cooperative learning, noe som igjen kan bidra til å sikre at elevene i større grad aktiveres som ressurser for hverandre. I tillegg vil det være gunstig å åpne opp refleksjonsspørsmålene elevene arbeider med i tilknytning til egen øving. Dette for å tvinge frem refleksjon, noe som igjen kan bidra til å i større grad aktivere elevene til å ta eierskap for egen læring.

5.2 Øvingsmodellen som et rammeverk for det summative vurderingsarbeidet

5.2.1 Kompetansebegrepet og vurderingskriterier

En lærer må tilsynelatende operasjonalisere kriterier til hver undervisningsøkt, for at elevene skal vite hva de må gjøre for å oppnå en viss karakter, som nevnt i innledningen til oppgaven. Det gjelder også for øvingsmodellen. Med andre ord, en måte å konkretisere kjennetegn på måloppnåelse til elevene. De skal da kunne vite hva som kjennetegner et lavt-, godt-, eller framifrå produkt. Dette blir en utfordring i kroppsøvningsfaget ettersom selve kunnskapsobjektet er forbundet med usikkerhet, som poengtert tidligere under “bakgrunn”. Likevel, ettersom LK20 er forbundet med et større fokus på “kunnskap om øvings- og treningsprinsipper som er relevante for kroppslig utvikling og helse basert på egne forutsetninger.” (Lyngstad, 2019, s. 31), kan vi se nærmere på hvordan øvingsmodellen legger til rette for denne målstyringen. Elevproduktene består av deres *refleksjoner* om *øvingen* etter hver økt, samt film av *progresjon* etter hver økt. For at elevene skal kunne vite hvordan de kan oppnå en god karakter, ved utformingen av produktene, er vi nødt til å tillegge en verdi til det å *reflektere*, å *øve* og å *utvikle*. Dette er tre begrep som forekommer ofte i LK20, hvor spesielt begrepet *øving* blir trukket frem som et fokus i kroppsøving (Borgen og Engelsrud, 2020, s. 13).

I overordnet del av læreplanen står det at evne til *refleksjon* er viktig for å forstå teoretiske resonnementer, og for å utføre noe praktisk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). At eleven skal få reflektere over egen faglige utvikling, og får vist sin evne til å reflektere er en del av kompetansen som skal vurderes basert på kjerneelementene i kroppsøvingsfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Hva som kjennetegner god refleksjon finner vi også *tydelig* i veilederen for kjennetegn på måloppnåelse i kroppsøvingsfaget, hvor evne til refleksjon blir rangert fra noe enkelt som å forklare sine erfaringer, til mer komplekst som å trekke paralleller mellom kroppslig læring, samarbeid, egne forutsetninger og teoretisk kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2020). Basert på våre funn kan vi se at elevene i varierende grad har forstått oppgaven, når det kommer til å reflektere over prosessen. Flere elever klarte å koble sine forutsetninger mot ressursene de hadde funnet, planla ut ifra det og begrunnet det. Andre elever igjen viste seg kortfattede i refleksjonsmalen, og la kun frem det de hadde gjort. Ettersom elevenes tanker og refleksjoner rundt planlegging, øving, trening og samarbeid blir skrevet ned, og presentert vil dette kunne sees over av en lærer for å bedømme deres refleksjonsevne, basert på kjennetegnene på måloppnåelse i faget.

Videre tar vi utgangspunkt i kompetansemålet: “Trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Å øve er synonymt med å trene, ifølge Borgen og Engelsrud (2020, s. 14), og de definerer det som “du øver på noe, det er et før, underveis og etter øvingen, som gir mening, læring og utvikling for den som øver, og som i kroppsøving blant annet vil kunne være å oppdage ulike kvaliteter og variasjonsmuligheter i bevegelsene.” Som vi ser er å øve noe som gjøres aktivt for å oppnå noe, som samtidig skal gi mening. En elevs evne til å øve blir ikke tydelig tillagt en verdi i kjennetegn for måloppnåelse (Utdanningsdirektoratet, 2020). Denne evnen kan derimot kobles til både refleksjon og innsats. Nøyaktig hva, hvordan og hvorfor noe øves på vil være mulig for elevene å avdekke i refleksjonene sine. For læreren sitt vurderingsarbeid vil dermed også øvingsaspektet knyttes til refleksjonsnotatene. Det vil derimot være svært utfordrende å svare på hva god øving, kontra dårlig øving er. Innsatsen bak øvingsprosessen kan i større grad kvantifiseres, og gjenspeiles også som en sentral verdi i faget ved at elevene “erfarer hva egen innsats betyr for å oppnå mål.”, og “Faget skal også utfordre motet deres til å tøye egne grenser.” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Hvordan innsats brukes i øvingsmodellen kommer vi tilbake til på et senere tidspunkt.

At elevene skal *utvikle* noe vil si å forbedre, eller forstå noe bedre, ut ifra utgangspunktet deres (Kunnskapsdepartementet, 2019). For at læreren skal kunne avdekke graden av utvikling hos eleven, må progresjonen av bevegelsen tydelig fremstilles i arbeidet med øvingsmodellen. I utgangspunktet kan det virke som øvingsmodellen gir dette innsynet i elevens utvikling, men det er et stort problem med dette, som klassens lærer påpeker i intervjuet. Hvis elevene vet at utfallet av deres utvikling teller inn på karaktergivningen, kan de være tilbøyelige til å manipulere sitt eget utgangspunkt for bevegelsen. Det sier også Vinje og Brattenborg (2020): “Elever som vet de skal rangeres på bakgrunn av oppnådd fremgang, kan fort skjønne at det ikke lønner seg å gjøre så godt man kan før i avslutningen av opplæringen.”. De trekker også frem hvordan læreres ulike syn på øving og utvikling fort kan føre til et vidt spekter av karakterer, for samme utførelse.

Det kan se ut som det kun er elevenes refleksjoner som vil være mulige å lage klare kriterier til, og i etterkant vurdere. Siden læreren ikke kan definere hverken øving eller utvikling tydelig for elevene, er det deres begrunnelser som må ligge til grunn for produktets fremviste kompetanse. Dette samsvarer med funnene våre. Selv om elevenes utsagn indikerer at de føler at de har vist oppnåelse i kompetansemålet vi tar utgangspunkt i, ved å at de opplevde en utvikling i bevegelsen, er det flere av dem som presiserer at de ikke fikk nok tid til å utvikle seg og at de er usikre på om læreren får vite nøyaktig hvor mye utvikling de har hatt. De fleste trekker også frem hvordan innsats bør telle på karakteren, og at lærer må få dette med seg i prosessen. Noen elever mener også at deres refleksjoner og kunnskaper er en viktig del av kompetansen. Det ser altså ut til å råde en generell usikkerhet rundt hva som tilsvarer en god gjennomføring av prosjektet. I tillegg vil elevenes tilgang til manipulasjon være for enkel å gjennomføre når det kommer til elevenes utviklingskurve.

I mer “tradisjonelle” undervisningsøkter i kroppsøving er det i stor grad ren aktivitet som foregår. Et spørsmål som kan stilles i den sammenheng er hvordan en lærer kan måle kunnskap bare ved å se på elevenes bevegelser. Eller, som Borgen og Engelsrud (2020, s. 16) formulerer det: “Eleven må selv forstå og kunne gjøre noe med et innhold ut over det at læreren har ‘sett’ en aktivitet.”. Elevene er i stand til å uttrykke sin kunnskap på andre arenaer i øvingsmodellen, enn kun å bevege seg når læreren følger med. De kan vise kompetanse i form av evne til refleksjon og kunnskap om øvings- og treningsprinsipper i produktene, i presentasjonen og underveis i prosjektet. Disse tre måtene å vise kompetanse på finner vi igjen i McTighe og Ferrara sin forståelse av “Performance-based assessment”, som står forklart ytterligere i det teoretiske rammeverket. De følgende delkapitlene er delt inn etter

deres måte å undersøke elevenes fremviste kompetanse.

5.2.2 Produktbasert vurdering

Vårt umiddelbare håp etter å ha kommet over øvingsmodellen til Barker et al. (2018), var å kunne bruke de produktene elevene naturlig ville lage i forbindelse med å dokumentere bevegelseshistorikk, refleksjoner knyttet til øving og film av progresjon til å sette karakterer i kroppsøvingsfaget. Etterhvert som prosjektet har gått sin gang, og vi har fått en bedre forståelse for forskningsfeltet, og analysert funnene, har det dukket opp en del problemområder knyttet til å sette en verdi til elevproduktene.

Selv om McTighe og Ferrara (1998, s. 16) mener at produktbasert vurdering viser til håndgripelige indikatorer for elevenes kompetanse, løfter de frem et forbehold om at *vurderingskriteriene* for produktet må være tydelig utarbeidet og kommunisert til elevene. De ønsker helst at ulike aspekter av kvaliteten på produktet skal kunne måles direkte. Mangelen på klare vurderingskriterier fremkommer tydelig i resultatene våre, hvor en overvekt av elevene påpeker at det først og fremst er innsats som bør vurderes i prosjektet, og dernest evne til refleksjon og planlegging som bør telle på en karakter, som det står skrevet i refleksjonsnotatene deres. Dette kan tyde på at vi ikke var tydelige nok i starten av prosjektet når vi fortalte hva elevene skulle fokusere på. En årsak til dette er at vi selv ikke var innforstått med hva kunnskapsobjekt øvingsmodellen prøvde å belyse, før i ettertid. Derfor ga vi i større grad mer generelle vurderingskriterier, enn hva vi hadde gjort ved en eventuell ny gjennomførelse av prosjektet.

Basert på at det kun er elevenes evne til refleksjon, og kunnskap om øvings- og treningsprinsipper som kan settes en verdi, og vurderes, vil et eksempel på et godt produkt gjenspeile dette. Fokuset vil altså ligge på refleksjonsnotatene. Klare kriterier på hva som innebærer et godt produkt vil også i større grad kunne bli kommunisert til elevene hvis prosjektet blir gjennomført flere ganger. Da kan lærer eventuelt vise frem tidligere refleksnotater, og si: “Sånn vil jeg dere skal arbeide for å få en god karakter i dette prosjektet”. Dette viser også McTighe og Ferrara til som en god måte å jobbe med produktbasert vurdering (1998, s. 17).

Læreren til klassen problematiserer derimot dette med å vurdere refleksjon. Han mener at elevenes evner til å ordlegge seg skriftlig vil kunne hindre noen i å vise deres kunnskap

fullstendig. I øvingsmodellen er ikke elevene låst til å *skrive* refleksjonene sine, de kan også filme dem, og derfor forklare dem *mundtlig*. Dette sikrer at selve evnen til å skrive ikke begrenser elevens fremviste kompetanse. To elever benyttet seg av denne muligheten, og selv om det kun er et utvalg på to elever, viser det seg at refleksjonene ble mer detaljerte, og sammenhengende sammenlignet med de skriftlige motpartene. I vårt prosjekt brukte vi en refleksjonsmal som hadde avklarte spørsmål, for å sikre at vi fikk tilstrekkelig datamateriale. I en reell utførelse av prosjektet kan det være gunstig å åpne opp refleksjonsbiten i større grad. Det vil si, gi elevene frie tøyler til å reflektere over dagens økt og planlegging. Deres evne til å reflektere vil kanskje komme mer tydelig frem, siden de ikke er begrenset til enkelte spørsmål.

McTighe og Ferrara snakker om utfordringer knyttet til tidsbruk, både for elevene som må bruke tid på å skrive og filme, og læreren som må gå gjennom alle produktene i vurderingsarbeidet. Det kan være at mye av gevinsten for læring i øvingsmodellen faller bort til rent praktiske anliggender knyttet til å produsere notater og filmer (1998, s. 18). Dette er noe elevene selv stort sett syntes var negativt med prosjektet. “Det teoretiske”, som elevene omtalte det som, tok for mye plass og fokus, ifølge majoriteten. Vi sier oss delvis enige med elevene. Vi sa aldri at elevene måtte bruke en bestemt tid på å lage refleksjoner eller filmer, men de satt selv mye av tiden i øktene til dette. Elevene hadde ikke særlig mye erfaring med lignende prosjekter, og det virker nærliggende å tro at de hadde vært mer effektive om prosjektet ble utført en gang til. Eller, som tidligere nevnt, over lengre tid og i flere omganger.

Læreren til klassen sier også noe om tidsbruken til å vurdere elevenes produkter. Han mener det kan bli altfor mye ekstraarbeid ved å sette en verdi til alle de notatene og filmene som kan bli generert i løpet av mange øvingsøkter. Han kommer selv med et forslag om å komprimere produktene til et “oppsummeringsdokument”, hvor da det bare er høydepunkter fra filmene, og de viktigste hovedmomentene fra refleksjonsnotatene til eleven som inngår. Dette kan effektivisere tiden læreren bruker på en eventuell vurdering betraktelig. For å bygge videre på denne ideen kan elevene samle sine refleksjonsnotat, og filmer, inn mot det femte trinnet i øvingsmodellen, altså presentasjonen. Ved å lage en oversiktlig presentasjon, som kan forstås tilstrekkelig uten at eleven forklarer samtidig, kan tid spares både for eleven og læreren. Elevenes *refleksjoner* rundt sin egen øving og utvikling kan dermed komme tilfredsstillende frem i et oppsummeringsdokument, som ligger i elevens mappe på læringsplattformen til skolen. Lærerens forståelse av elevens evne til å *øve*, og *utvikle* seg selv vil derimot ikke fremkomme tilstrekkelig i produktene.

5.2.3 Fremføringsbasert vurdering

Presentasjonen av elevenes læringsferd, det femte trinnet, vil være en ypperlig mulighet for læreren å vurdere elevenes refleksjonsevne, og kunnskaper knyttet til øving. Innsatsen eleven har lagt ned i prosjektet vil også komme frem i presentasjonen ettersom planen, refleksjonsnotatene og filmene alle vil speile i hvilken grad en elev har jobbet med prosjektet.

Fremføringsbasert vurdering kan være en måte for læreren å observere direkte hvordan elevene anvender både ferdigheter og kunnskap. Men, i likhet med produktbasert vurdering, må klare vurderingskriterier være tilstede for at elevene skal vite nøyaktig hva de er nødt til å vise frem for å få en god karakter (McTighe & Ferrara, 1998, s. 18). Som det fremkommer i våre funn fikk vi kritikk fra elevene siden vi ikke hadde gitt dem en mal for presentasjonen. De ønsket selv å lage en "skikkelig" presentasjon, som de kalte det. Vi tenkte i utgangspunktet at det var nok med en oppsummering, ved å bruke allerede eksisterende notater og filmer. Vi ser nå derimot at denne presentasjonen burde vært en større del av prosjektet, med mer krav til elevene. For karaktersettingen sin del, burde også presentasjonen tatt sted i et klasserom, med tilgang til en storskjerm. På denne måten kunne hele klassen fulgt med på presentasjonen til eleven, eller gruppen. Læreren kunne da også vurdert samtlige elever fortløpende, fremfor å gå mellom gruppene og få med seg et utsnitt, slik vi gjorde.

5.2.4 Prosessbasert vurdering

Den siste vurderingsmetoden, slik McTighe og Ferrara (1998, s. 19) ser det, handler om selve prosessen i elevens læring. Det er sannsynlig at dette er den vanligste formen for vurdering i kroppsøving ettersom lærerens observasjoner av elevenes utførelse av diverse kompetansemål faller naturlig inn i faget. Vurderingsarbeidet handler i stor grad om å avdekke de underliggende kognitive prosessene som læringsstrategiene til elevene baserer seg på. For å få en forståelse for dette må læreren ha en god relasjon til elevene, og være aktiv i øvingen ved å spørre elevene hva de tenker (Aarskog, 2021, s. 885). Til forskjell fra produktbasert vurdering vil læreren her få innblikk i elevenes refleksjoner i øyeblikket, og kunne notere ned mens elevene øver. Det vil også være mer tid til å drive med slik vurdering underveis, ettersom læreren er fristilt fra instruktørrollen.

Det største argumentet for prosessbasert vurdering i øvingsmodellen er hvordan læreren kan observere elevenes innsats underveis i prosjektet. Hvis elevene tar prosjektet på alvor, og har

en tilstrekkelig plan skal de alltid kunne begrunne hva de gjør i økten. Hvis de ikke gjør noe aktivt for å lære seg bevegelsen, eller hjelpe andre, kan læreren bedømme dette som laber innsats. Selv om det kan være tøft å øve på en bevegelse gjentatte ganger, både fysisk og psykisk, vil dette også være et bevis på elevens standhaftighet i det å øve. Som verbforklaringen til det å øve i kompetansemålene i kroppsøving beskriver: “Eleven yter innsats over en viss tid og gjentar en bevegelsesaktivitet for å oppnå et mål.” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette er også noe læreren til klassen vektlegger når han snakker om at elevene bør få sjanse til å presse seg. I den forstand vil informantene ha mer tid til å bedrive vurderingsarbeid han selv driver med fra før. McTighe og Ferrara vektlegger også hvor gunstig det er å observere innsats underveis i prosessen (1998, s. 20).

I refleksjonsnotatene rapporterer majoriteten av elevene at de har hatt høy innsats jevnt i prosjektet. Dette går imot hva vi observerte i den forstand at mange avvik fra oppgaven ble registrert hos mange av elevene. Dette kan tyde på at produktene ikke gjenspeiler den reelle innsatsen til elevene, ettersom den er selvrapportert. I den sammenheng vil lærerens blikk underveis i prosjektet være en bedre indikator for innsats. Det er også noe som fremkommer i refleksjonene til elevene. De savner en måte å vise hvor god innsats de har, om det kun er produktet og presentasjonen som skal telle på en karakter. Prosessbasert vurdering blir i stor grad det samme som formativ vurdering, bare at fokuset ligger på å tillegge en verdi til prosessen. Læreren kan drive med formativ vurdering i øyeblikket, som utforsket i kapittel 5.1, men også undersøke elevenes underliggende kognitive prosesser ved å stille spørsmål, samtidig som feedback gis, og notere seg dette fortløpende.

5.2.5 Oppsummering

I arbeidet med kompetansemålet “Trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter”, der trene på betyr det samme som øve på, ser det ut til å være hensiktsmessig å fokusere på refleksjoner rundt, og innsatsen til, det å øve. Selve evnen til å øve, og graden av utvikling hos elevene kan bli for diffust for samtlige parter å skulle definere, observere og vurdere. I tillegg vil elevens utvikling være tilbøyelig for manipulasjon fra elevens side, og utfordrende for læreren å kunne vite sikkert hvilket ståsted de før hadde, og nå har. Elevens evne til refleksjon og kunnskaper rundt øvings- og treningsprinsipper vil komme tydelig frem i deres refleksjonsnotater, i presentasjonen av læringsferden og underveis i øvingsprosessen gjennom samtaler med lærer. Elevens innsats vil fremkomme tydelig underveis i prosessen ved at lærer observerer, noe elevene vektla i stor grad som et ønske i

arbeid med øvingsmodellen.

5.3 Vurderingssoner

De to forrige kapitlene handlet om øvingsmodellen sett i lys av *enten* formativ- eller summativ vurdering. Ifølge Kunnskapsdepartementet skal det ikke være noe strengt skille mellom de to, snarere skal de jobbe sammen for å sikre at eleven lærer. Som stortingsmelding 28 sier: “For at undervisvurdering skal bidra til læring og gi informasjon om elevens kompetanse, må den også bestå av vurdering av læring. Både i undervisvurdering og sluttvurdering er kompetansemålene i læreplanene for fag grunnlaget for vurdering.” (KD, 2016, s. 56).

Lauvås hevder at et skille likevel må eksistere for at eleven skal vite om det i øyeblikket skjer en formativ eller summativ vurdering (2018, s. 26-28). Dette begrunner han blant annet med å peke på en forskjell i “kontrakten” mellom den som vurderer, og den som blir vurdert, ved de to ulike typene vurdering. Ved summativ vurdering vil den som blir vurdert fremstille seg selv så positivt som overhodet mulig, mens det blir den som vurderer sin oppgave å avdekke det mangelfulle og fatte en dekkende konklusjon. Ved formativ vurdering derimot, er det ikke særlig hensiktsmessig for den som blir vurdert å prøve å vise seg fra sin beste side og skjule sine mangler. Det er nemlig den som blir vurdert som i dette tilfellet skal dra nytte av vurderingen. Formativ vurdering blir ufattelig vanskelig dersom vurderingsobjektet forholder seg til vurderingen som om den skulle være summativ. Tillit mellom de to partene er derfor helt essensiell ved formativ vurdering, og dersom det foreligger tvil om hvorvidt vurderingen er ment å fungere utelukkende formativt, kan dette redusere mulighetene for å lykkes. Med andre ord skapes det en usikkerhet om hvilken “kontrakt” som er gjeldende, dersom en vurdering fungerer både summativt og formativt samtidig (Lauvås, 2018, s. 27). Elever er i større grad tilbøyelige til å velge å fokusere på det summative for å sikre seg en bedre karakter, som fører til at det læringsfremmende vurderingsarbeidet blir plassert i skyggen.

Selv om formativ og summativ vurdering henger sammen, kan det altså være gunstig å kommunisere ovenfor eleven om de nå må prestere, eller om de kan søke etter feedback basert på manglende kompetanse. I den sammenheng ønsker vi å introdusere begrepet vurderingssoner, som sier noe om vi befinner oss i et formativt- eller summativt vurderingsperspektiv. Et forslag til hvordan øvingsmodellen kan rette seg etter slike vurderingssoner er å skille selve øvingsprosessen og fremleggingen av produktene. Med andre

ord vil øvingsmodellens fjerde trinn, hvor elevene øver og produserer refleksjonsnotater og filmer av progresjon, være en formativ vurderingssone. Alt elever foretar seg her vil da være fredet fra lærerens blikk for karaktergivning. Da kan en elev kanskje tørre å stille spørsmål som viser at de ikke helt besitter forståelsen for den høyeste karakteren. Samtidig kan det bli mindre stressende for elevene å prøve og feile på en bevegelse når læreren ser på. Derfor foreslår vi at lærerens summative blikk på prosessen knyttet til refleksjoner og fremvist kunnskap reduseres til fordel for et rent formativt perspektiv.

Øvingsmodellens femte trinn vil passe naturlig til en summativ vurderingssone. Som nevnt tidligere bør elevene lage et oppsummeringsdokument av refleksjonsnotatene og filmene sine, for å spare læreren for tid i vurderingsarbeidet. Ved å bruke oppsummeringsdokumentet som utgangspunktet for en presentasjon foran klassen vil det også spare elevene for tid. Elevene kan dermed fokusere på læringsutbytte gjennom formativ vurdering i øvingsprosessen, og til slutt vise sin kompetanse i en muntlig presentasjon av sin læringsferd av prosjektet, hvor deres evne til refleksjon og kunnskaper rundt øvings- og treningsprinsipper vil komme tydelig frem. Selve oppsummeringsdokumentet vil også inngå i den summative vurderingssonen. Dette kan læreren bruke til å sjekke elevens ovennevnte kompetanse i senere tid, og vise til noe håndfast hvis det oppstår spørsmål rundt en karakter. Elevene ønsker at innsatsen deres blir registrert gjennom hele prosjektet. Å bedømme elevenes innsats blir vanskelig i både produktene og fremføringen, men kommer tydelig frem i prosessen. I den sammenheng vil elevenes innsats i forbindelse med karaktersetning måtte være tilstedeværende selv gjennom den foreslåtte formative vurderingssonen.

6 Avslutning

I denne masteroppgaven har vi undersøkt tematikken rundt vurdering i kroppsøving i håp om å få bruk for våre erfaringer med prosjektet, på et senere tidspunkt i yrkeslivet vårt. Det vi anså som to av de største utfordringene innenfor denne tematikken var hvordan formativt arbeid kunne bedrives i kroppsøvingsfaget, samt hvordan øving kunne forstås og operasjonaliseres som kompetanse i faget. For å utforske en tilnærming til disse utfordringene anvendte vi en trinnvis øvingsmodell gjennom et fem ukers prosjekt i en autentisk tiende klasse. Deltakernes erfaringer i sammenheng med gjennomføringen vil videre være avgjørende for å trekke noen slutninger om tematikken. Problemstillingen vi utformet på bakgrunn av dette lyder som følger: *“Hvordan reflekterer en kroppsøvingslærer og elever i tiende klasse omkring vurdering med utgangspunkt i en trinnvis øvingsmodell?”*. Disse refleksjonene blir presentert under i delkapittelet “Viktige funn”, og vil fungere som et bakteppe for å besvare *hensikten* med oppgaven, som igjen er å kunne bidra med et konkret eksempel på hvordan man som kroppsøvingslærer kan arbeide med formativ vurdering, samt anvende og vurdere øving som kompetanse i kroppsøvingsfaget.

For å kunne si noe om i hvilken grad øvingsmodellen kan fungere som en praktisk arbeidsmåte tilknyttet de to utfordringene, valgte vi å operasjonalisere vurderingsbegrepet i problemstillingen til å gjelde følgende to forskningsspørsmål, som samtidig skal reflektere de to utfordringene vi har utpekt: *“Hvordan imøtekommer kroppsøvingundervisning med utgangspunkt i øvingsmodellen Wiliam og Thompsons fem nøkkelstrategier for formativ vurdering?”*, og *“Hvordan får elever vist sin kompetanse i kompetansemålet “Trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter” gjennom arbeid med øvingsmodellen?”*. Basert på denne logikken vil vi ved å svare på disse forskningsspørsmålene, også kunne besvare oppgavens hensikt.

6.1 Viktige funn

Ved gjennomføringen av vårt prosjekt har vi sett på elevenes begrunnelser og refleksjoner i samtlige av øvingsmodellens fem trinn, men vi har særlig sett nærmere på elevenes refleksjonsnotater i tilknytning til øvingsmodellens fjerde trinn. Av disse refleksjonsnotatene fremkommer elevenes refleksjoner rundt egen øving gjennom øvingsperioden, samt deres refleksjoner tilknyttet vurdering med utgangspunkt i øvingsmodellen. Det utpeker seg noen

fellestrekk i elevenes refleksjoner. De fleste elevene følte etterhvert i øvingsperioden at de hadde tilstrekkelig med øvelser i planen sin, og opplevde progresjon av den selvvalgte bevegelsen. Disse argumentene brukte de da for å begrunne hvorfor de ikke foretok endringer i planen. Når det kommer til opplevelsen av mottatt feedback rapporterte halvparten av elevene at de hadde mottatt dette fra lærer, mens majoriteten meddelte at de hadde fått feedback fra medelever. Særlig de som arbeidet i grupper rapporterte i høy grad å ha mottatt feedback fra medelever. En stor andel av elevene mente at prosjektet var for teoretisk i den forstand at produksjonen av refleksjonsnotat tok for lang tid. Til tross for dette var det flere elever som følte at det å reflektere bidro til læringsutbyttet deres. De fleste elevene følte derimot at filmene, som hadde til hensikt å vise deres progresjon av selvvalgt bevegelse, var særlig nyttig. Gjennom disse opplevde de å få muligheten til å identifisere konkrete aspekter ved bevegelsen de øvde på som kunne forbedres. Elevene reflekterte også rundt hvordan øving kommer til uttrykk i form av en karakter i tilknytning til øvingsmodellen. De hadde delte meninger om det var innsats, planlegging, refleksjoner, kunnskaper, generelle ferdigheter eller en utvikling av bevegelsen som var å vise kompetanse i kompetansemålet “trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter”. Her påpeker så godt som alle elevene at innsats ikke kommer tydelig nok frem i produktene, og da at læreren må følge med på selve øvingsprosessen for å registrere innsatsnivået til elevene. En overvekt av elevene uttrykker enten at utviklingen av bevegelsen deres ikke fremkommer tydelig på filmene, eller at det var for lite tid til å utvikle bevegelsen. Selv om de fleste følte at de utviklet bevegelsen sin i positiv retning, var de altså i tvil på om dette kom tydelig nok frem for læreren, spesielt i tilknytning til karaktergivning. Elevene viser stort sett vilje til å reflektere rundt erfaringer gjort i øktene, men evner i langt mindre grad å trekke inn kunnskaper om øvings- og treningsprinsipper i refleksjonsnotatene for å hjelpe dem i øvingsprosessen.

Læreren til klassen var med på samtlige av de fem øktene, og fikk et godt overblikk over gjennomføringen av øvingsmodellen. I etterkant av disse fem øktene utførte vi et intervju med læreren, hvor han viste til noen utfordringer knyttet til vurdering i sin kroppsøvingspraksis, i tillegg til å snakke om vurdering tilknyttet øvingsmodellen. Når det kommer til egen vurderingspraksis, presiserer klassens lærer hvor lite tid han føler han har til å bedrive formativ vurdering. Det er spesielt tid til fremoverrettet feedback som problematiseres, ettersom han kombinert med rollen som instruktør opplever det som vanskelig å nå ut til samtlige av elevene i løpet av samme undervisningsøkt. Når det kommer til vurdering med utgangspunkt i øvingsmodellen trekker han frem det at en som lærer i større grad ser ut til å

fristilles fra den nevnte rollen som instruktør. I denne sammenheng påpeker han videre hvordan dette kan bidra til at en som lærer på bedre vis kan dekke samtlige elevers behov for feedback i løpet av samme undervisningsøkt. Han presiserer døg også at det muligens kan være vanskelig å gi samtlige elever nyttig feedback, ettersom elevenes valgfrihet i tilknytning til øvingsmodellen kan medføre at elever velger å øve på bevegelser du som lærer har lite kjennskap til. Denne utfordringen hevder han likevel at kan la seg løse ved at en har muligheten til gi elevene feedback på deres innleverte produkter, etter at en da på egenhånd har hatt mulighet til å sette seg inn i bevegelsen. Et viktig poeng læreren trekker frem til slutt er hvor vanskelig det er å få et presist bilde av elevenes utvikling av deres selvvalgte bevegelse, og påpeker da særlig hvordan elevene kan manipulere utviklingskurven sin ved å legge seg på et lavere utgangspunkt enn de i er i realiteten for å oppnå en høyere karakter.

6.2 Konklusjon

Både elevenes og lærerens refleksjoner har videre bidratt til å belyse hvorvidt kroppsøvingundervisning med utgangspunkt i øvingsmodellen imøtekommer Wiliam og Thompsons fem nøkkelstrategier for formativ vurdering (2008). Gjennom arbeidet med øvingsmodellens tre første trinn fikk flere av elevene avklart egne læringsmål og på denne måten også hvor de var på vei med læringsprosessen. I selve øvingsperioden, som forekommer i øvingsmodellens fjerde trinn, ble også majoriteten av elevene mer bevisst på hvor de befant seg i selve læringsprosessen samt hva som måtte til for at de skulle klare å tilnærme seg læringsmålet de hadde satt seg. Dette gjaldt særlig elevene som endte opp med å samarbeide med medelever som hadde tilnærmet likt læringsmål, ettersom disse ga hverandre nyttig feedback gjennom øvingsperiodens tre økter. På denne måten ble flere av disse elevene aktivert som ressurser for sine medelever. For å sikre at samtlige elever får en medelev aktivert som resurs, virker det derfor hensiktsmessig at arbeidet med øvingsmodellen gjennomføres i grupper på to til tre elever. I tillegg opplevde flere av elevene noen av øvingsmodellens læringsoppgaver som nyttig. Noen av elevene opplevde arbeidet med refleksjonsnotatene avslutningsvis ved øvingsøktene som meningsfullt for egen læringsprosess, mens de fleste mente at filmene av egen bevegelse bidro til at de ble mer bevisst på hva de mestret med bevegelsen og hva de måtte arbeide videre med. For å i større grad sikre at elevene drar nytte av arbeidet med refleksjonsnotatet, vil det være en fordel å basere dette arbeidet på mer åpne refleksjonsspørsmål. Dette vil også kunne føre til at elevene i større grad aktiveres til å ta eierskap for egen læring. Til tross for at bare halvparten av

elevene rapporterte å ha mottatt feedback fra lærer, mener vi likevel at øvingsmodellen legger til rette for at en som lærer kan gi læringsfremmende feedback. Dette ettersom arbeidet med øvingsmodellen åpner opp for et en som lærer kan innta rollen som activator, samt, som klassens lærer også påpeker, muligheten til å gi feedback i form av kommentarer på elevenes innleverte refleksjonsnotat og video. Samlet sett ser det altså ut til at arbeidet med øvingsmodellen vil kunne legge til rette for en kroppsøvingsundervisning som imøtekommer Wiliam og Thompsons fem nøkkelstrategier for formativ vurdering. For at det skal lykkes fullstendig vil det samtidig være avgjørende at en som lærer evner å innta rollen som activator.

En av utfordringene med vurderingsarbeidet til en kroppsøvlingslærer som vi løftet frem i innledningen basert på diverse læreplananalyser, var hvordan øvingsbegrepet skulle forstås og vurderes i forbindelse med kompetansemålet “Trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter”, hvor trene på blir sidestilt med øve på. Læreplananalysene vi har gjennomgått viser at elevenes evner til å øve og utvikle seg ikke lar seg enkelt operasjonalisere til tydelige vurderingskriterier ovenfor elevene (Borgen & Engelsrud, 2020; Vinje & Brattenborg, 2020). Det ser vi også igjen i våre funn ettersom elevene i prosjektet var delt på hva de vektla som viktig på spørsmål om hvordan de fikk vist kompetanse i det nevnte kompetansemålet. Det virker derimot som vi kan operasjonalisere graden av innsats, og graden av refleksjonsevne knyttet til elevenes øvingsprosess og refleksjonsnotat. Ved å lage tydelige vurderingskriterier for hva som innebærer god innsats og god refleksjonsevne i forkant av prosjektet vil elevene vite hvordan de skal oppnå en ønsket karakter i arbeidet med øvingsmodellen.

Den generelle målsetningen til øvingsmodellen er å utvide elevens potensial til å utvikle seg selv (Barker et al., 2018, s. 211). For å klare å oppnå denne målsetningen vil de formative vurderingsprosessene være sentrale. Dette igjen resulterer i at det vil være avgjørende at elevene er inneforstått med hvorvidt vurderingen som finner sted har til hensikt å fungere enten formativt eller summativt (Lauvås, 2018, s. 27). På bakgrunn av dette virker det hensiktsmessig at arbeidet med øvingsmodellen deles inn i det vi i diskusjonen har beskrevet som vurderingssoner. Vi foreslår å kalle hele øvingsprosessen for en formativ vurderingssone, hvor elevenes refleksjonsnotat også inngår i arbeidet med å fremme deres læringsutbytte, fremfor å sette en karakter på arbeidet. Videre foreslår vi at elevene lager et oppsummeringsdokument i form av en presentasjon som inngår i den summative vurderingssonen. Læreren kan da sette en karakter til et dokument elevene står inne for, i

tillegg til fremføringen av presentasjonen. Innsatsen til elevene vil være et unntak i inndelingen av vurderingssonen ettersom det kun er i øvingsprosessen innsats kan observeres av læreren.

Basert på våre funn, og redegjørelsen for forskningsspørsmålene som fremkommer i diskusjonen, virker øvingsmodellen til Barker et al. (2018) til å fungere som et konkret eksempel på hvordan man som kroppsøvlingslærer kan arbeide med formativ vurdering, samt anvende, og vurdere øving som kompetanse i faget.

6.3 Veien videre

Med utgangspunkt i vårt ønske om å kunne dra nytte av egen masteroppgave i kommende yrkesutøvelse som kroppsøvlingslærere, gikk vi inn i dette arbeidet med en målsetning om å belyse flere aspekter vi anså som utfordrende ved vurdering i kroppsøvlingsfaget. Vi opplever anvendelsen av øvingsmodellen som en god tilnærming for å undersøke disse utfordringene, særlig på bakgrunn av øvingsbegrepets sentrale plass i kroppsøvlingsfagets nye læreplan. Forsøket på å belyse hvordan en som kroppsøvlingslærer, med utgangspunkt i øving, kan arbeide for å optimalisere aspekter knyttet til både formativ og summativ vurdering, samt den flermetodiske tilnærmingen til dette, viste seg å være utfordrende. Ved en ny gjennomføring av prosjektet ville vi derfor heller valgt å benytte oss av et mindre antall metoder for å dykke dypere i hvordan arbeidet med øvingsmodellen fungerer i sammenheng med én av formene for vurdering.

På denne måten ville vi for eksempel hatt muligheten til å ta i bruk observasjon og/eller intervju av elever som metode, for å undersøke utelukkende hvorvidt kroppsøvlingsundervisning med utgangspunkt i øvingsmodellen imøtekommer Wiliam og Thompsons fem nøkkelstrategier for formativ vurdering. Gjennom arbeidet med et slikt prosjekt finner vi det nærliggende å anta at vi ville kunne hentet inn mer fokuserte og presise resultater, som igjen ville kunne bidratt til en enda mer inngående og spisset drøfting. Vi vil derfor videre anbefale at en gjentakelse av prosjektet gjennomføres, men da mer i tråd med presiseringene over. Ved utformingen av en slik gjentakelse av prosjektet, vil funnene våre som peker på at en ved å organisere elevene i grupper på to til tre vil kunne bidra til at elevene i større grad aktiveres som ressurser for hverandre, være særlig relevant å ta i betraktning.

Vi vil også anbefale en gjentakelse av prosjektet som utelukkende tar sikte på å undersøke hvordan elever, gjennom arbeidet med øvingsmodellen, får vist sin kompetanse i kompetansemålet “Trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter”. Ved en slik gjentakelse anser vi det som relevant å anvende intervju av lærer og innhenting av elevprodukter som metode. På denne måten vil en kunne sikre både mer detaljerte og flere av en kroppsøvingslærers refleksjoner knyttet til det å vurdere elevens oppnåelse av det nevnte kompetansemålet, med utgangspunkt i øvingsmodellen. Samtidig ville det vært interessant å undersøke forslaget som fremkommer av våre funn, om muligheten til å vurdere elevenes kompetanse gjennom arbeidet med øvingsmodellen på bakgrunn av elevproduserte oppsummeringsdokument. Basert på momenter som fremkommer av vår diskusjon, vil det ved gjennomføringen av et slikt prosjekt, være nødvendig at det utarbeides tydelige vurderingskriterier, som baserer seg på elevenes evne til å reflektere rundt egen øving og innsats i øvingsprosessen.

Arbeidet med å, gjennom en flermetodisk tilnærming, forsøke å belyse to aspekter ved vurdering i kroppsøvingsfaget vi anså som utfordrende, viste seg som nevnt over altså i seg selv å være utfordrende. Det lot seg vanskelig gjøre å tillegge samtlige av de anvendte metodene like stor plass i analyse og resultat. I den tematiske analysen anså vi det som hensiktsmessig å benytte funnene hentet gjennom de ulike metodene til å underbygge hverandre. På bakgrunn av dette endte vi opp med å blande funn fra de tre metodene innad i de ulike delkapitlene. I ettertid innser vi at dette får funnene til å fremkomme noe sporadisk og uoversiktlig. Til tross for dette sitter vi likevel igjen med en følelse av at vi vil kunne dra nytte av både denne oppgaven i seg selv, samt våre erfaringer i tilknytning til oppgavens utarbeidelse, i vår kommende yrkesutøvelse som kroppsøvingslærere. I tillegg mener, vi som nevnt i de to foregående avsnittene, at funn og slutninger som fremkommer av vår oppgave vil kunne bidra som nyttige utgangspunkt ved utformingen av fremtidige forskningsprosjekt om vurdering i tilknytning til øving i kroppsøvingsfaget.

Referanser

- Aarskog, E. (2021). 'No assessment, no learning': exploring student participation in assessment in Norwegian physical education (PE). *Sport, Education and Society*, 26(8), 875-888. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791064>
- Aggerholm, K., Standal, O., Barker, D. M., & Larsson, H. (2018). On practising in physical education: Outline for a pedagogical model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 197-208. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1372408>
- Anker, T. (2021). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm.
- ARG (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles*.
https://www.researchgate.net/publication/271849158_Assessment_for_Learning_10_Principles_Research-based_principles_to_guide_classroom_practice_Assessment_for_Learning
- Aspfors, J., Eklund, G., & Hansén, S.-E. (2019). Early career teachers' experiences of developing professional knowledge: From research-based teacher education to the first five years in the profession. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 5(1), 1–18. <http://noad.uib.no/index.php/noad/article/view/121>
- Barker, D. M., Aggerholm, K., Standal, O., & Larsson, H. (2018). Developing the practising model in physical education: an expository outline focusing on movement capability. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 209-221. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1371685>
- Birkelund, I., & Midthaugen, P. (2019). Ny som kroppsøvlingslærer-hvordan oppleves det første året i yrket?. <https://hdl.handle.net/11250/2653758>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice* 5(1), 7-73. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in education: Principles, policy & practice*, 25(6), 551-575.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Borgen, J. S., & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14(1), 1-19.
<https://doi.org/10.5617/adno.8099>
- Borgen, J. S., Løndal, K., Moen, K. M., Aasland, E., & Lyngstad, I. K. (2020). Lærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag på masternivå – muligheter og utfordringer. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning Og Praksis*, 14(3), 58-79.
<https://doi.org/10.23865/up.v14.2486>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage Publications.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. (4. utg.). Oxford University Press.
- Cypress, B. S. (2017). *Rigor or reliability and validity in qualitative research: Perspectives, strategies, reconceptualization, and recommendations*. *Dimensions of critical care nursing*, 36(4), 253-263.
https://journals.lww.com/dccjournal/Fulltext/2017/07000/Rigor_or_Reliability_and_VValidity_in_Qualitative.6.aspx?casa_token=LNE7qG2DDWIAAAAA:atWxlfD6q_2h1LxU8tHw-mTnsceYO_4dq_jMjrKemn-3HYEYJJkghwTY2JdYxNf8dDsDodx8LZcWDHdQcgJ43_AsAg
- Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A., & Pine, G. (2009). Inquiry on inquiry: Practitioner research and student learning. *Action in Teacher Education*, 31(2), 17-32.
<https://doi.org/10.1080/01626620.2009.10463515>
- Cresswell, J. W. (2014). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research* 77(1): 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hay, P. & Penney, D. (2013). *Assessment in physical education : A sociocultural perspective*. Routledge.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2016). *Narrative practice and the active interview* (Vol. 67, pp. 67-82). London: Sage.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Gadamer, H. G. (2013). *Truth and method*. A&C Black.
- Godal, S. H. L. (2021). «De skal bli litt svette i pannen og ha et smil om munnen»: En kvalitativ studie av læreres oppfatning av og arbeid med ny læreplan, og utfordringer med å skape bevegelsesglede i kroppsøving. [Masteroppgave, Norges Idrettshøgskole]. BRAGE arkivet. <https://hdl.handle.net/11250/2770166>
- Gold, R. L. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, 36 (3), 217–223. <https://doi.org/10.2307/2573808>
- Goodyear, V., & Dudley, D. (2015). “I’m a facilitator of learning!” Understanding what teachers and students do within student-centered physical education models. *Quest*, 67(3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1051236>
- Granli, C. M. (2021). *Kroppsøvingslæreres oppfattelser av vurdering i kroppsøving*. [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet]. BRAGE arkivet. <https://hdl.handle.net/11250/2826459>
- Greenstein, L. (2010). *What teachers really need to know about formative assessment*. ASCD.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational action research*, 17(3), 463-474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>

- Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i kroppsøving (KRO01-05). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*. Cappelen Damm.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom assessment: Minute-by-minute and day-by-day. *Educational Leadership*, 63(3), 18-24.
https://pdo.ascd.org/LMSCourses/PD11OC101M/media/FA_M03_Reading_02_Classroom-Assessment.pdf
- Lee, E., & Hannafin, M. J. (2016). A design framework for enhancing engagement in student-centered learning: Own it, learn it, and share it. *Educational technology research and development*, 64(4), 707-734. <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9422-5>
- 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*. [Doktorgradsavhandling. Norges Idrettshøgskole]. BRAGE arkivet.
<https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2419782/Leirhaug%202016.pdf?sequence=1>
- Leirhaug, P. E., & Annerstedt, C. (2015). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616-631. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095871>
- Lyngstad, I. (2019). Motstridende mål i kroppsøving i Norge – en analyse av læreplanene i faget i perioden 2006 til 2015. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 22-33. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1240>
- McCall, G. J. (1984). Systematic field observation. *Annual review of sociology*, 10 (1), 263-282.
<https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.so.10.080184.001403?journalCode=soc>

- Mills, G. E. (2011). *Action research: A guide for the teacher researcher (with MyEducationLab)*. (4. utg.). Pearson/ Allyn & Bacon.
- McTighe, J., & Ferrara, S. (1998). Assessing learning in the classroom. *National Education Association*. Burlingame, CA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED429989.pdf>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- NSD (Norsk Senter for forskningsdata). (2022). Om NSD - Norsk senter for forskningsdata. Hentet fra <https://www.nsd.no/om-nsd-norsk-senter-for-forskningsdata/>
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P. & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421–442.
<https://doi.org/10.1080/13573320903217125>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rubin, H.J. & Rubin I. S. (2012). *Qualitative interviewing - The Art of Hearing Data*, 3. utg. Sage. Thousand Oaks, Calif.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.) Fagbokforlaget.
- Thompson, M., & Wiliam, D. (2007). Tight but loose: A conceptual framework for scaling up school reforms. In *annual meeting of the American Educational Research Association*. Chicago, IL. <https://cpb-ap-se2.wpmucdn.com/global2.vic.edu.au/dist/d/30223/files/2017/01/Tight-but-Loose-AERA-07-2di57v1.pdf>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utg.). Gyldendal akademisk.

- Tveit, S., & Olsen, R. V. (2018). Eksamens mange roller i sertifisering, styring og støtte av læring og undervisning i norsk grunnopplæring. *Acta Didactica Norge-tidsskrift for fagdidaktisk forsknings-og utviklingsarbeid i Norge*, 12(4).
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/71801>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). Hva er nytt i kroppsøvingfaget. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kjennetegn på måloppnåelse – kroppsøving 10. Trinn*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-kroppsoving-10.-trinn/#:~:text=Eleven%20C3%B8ver%20og%20utfordrer%20seg%20selv%2C%20s%20C3%B8ker%20etter%20utfordringer%20i,helse%20ut%20fra%20egne%20erfaringer.>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Undervisvurdering*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Vinje, E. & Brattenborg, S. (2020, 15. desember). Dropp karakterer i kroppsøving. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-kroppsoving/droppkarakterer-i-kroppsoving/266419>
- William, D., Lee, C., Harrison, C., & Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 11(1), 49-65.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0969594042000208994>

Wiliam, D., & Thompson, M. (2008). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work?. Routledge.

<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10001162/1/Wiliam2006Integrating.pdf>

Vedlegg 1: Godkjent av prosjektet fra NSD.

16.05.2022, 04:36 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Øving og Elevmedvirkning i Kroppsøving Aksjonsforskning - Et mulig supplement til lærerens vurderings...](#) / Vurdering


Vurdering

Referansenummer
160962

Prosjekttittel
Øving og Elevmedvirkning i Kroppsøving Aksjonsforskning - Et mulig supplement til lærerens vurderingspraksis i faget

Behandlingsansvarlig institusjon
Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektperiode
01.11.2021 - 01.06.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato	Type
11.01.2022	Standard

Kommentar
Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 11.01.2022 med vedlegg og meldingsdialog. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 01.06.2022

LOVLIG GRUNNLAG
Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Der de registrerte er under 15år vil samtykke også innhentes fra deres foresatte. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte og de foresatte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER
Personverntjenester 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/foresatte 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 viderebehandles 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.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantene og samtykkeerklæring

Informasjonsskriv til informantene og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet:

“Øving og egentrening i kroppsøving- et mulig supplement til læreres vurderingspraksis”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt tilknyttet vår master. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Ved å overta kroppsøvingstimene i en klasse i en 5- ukers periode kan vi observere i hvilken grad øving og egentrening kan hjelpe læreren i vurderingsarbeidet. Det er en spesifikk øvingsmodell med 5 trinn som blir tatt i bruk, og elevene skal i perioden lage egne refleksjoner fortløpende i form av tekst og video. Dette kan gi læreren håndfast vurderingsgrunnlag til samtlige elever som i teorien er i tråd med den nye læreplanen av 2020. Vår oppgave er å tolke om dette gir læreren et nyttig verktøy i vurderingsarbeidet i faget, eller om det bare fører til merarbeid for alle parter.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektet er en del av masteren: *“Øving og egentrening i kroppsøving- et mulig supplement til læreres vurderingspraksis”*. Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Din skole har sagt seg villig til å delta på prosjektet, og deres faglærer stiller seg positivt til prosjektets læringsutbytte. Derfor sendes det ut en forespørsel videre til dere elever, og foresatte.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis eleven velger å delta i prosjektet innebærer det kun å delta i kroppsøvingstimene til normal tid, men det vil foregå et egentreningsprosjekt, med utgangspunkt i den trinnvise øvingsmodellen nevnt over, hvor elevene jobber alene eller med en til to medelever.

Øvingsmodellen består av følgende fem trinn:

Trinn 1: Elevene skal presentere tidligere bedrevet bevegelsesaktiviteter og reflektere over egen grad av bevegelseskompetanse.

Trinn 2: Elevene skal på grunnlag av gode begrunnelser bestemme seg for hvilke bevegelse/ferdighet de ønsker å øve på.

Trinn 3: Elevene skal lokalisere egnede ressurser de ønsker å benytte for å styrke sin bevegelseskompetanse.

Trinn 4: Blir beskrevet som selve øvingsperioden. Her skal elevene øve på bevegelsen/ferdigheten de har valgt med utgangspunkt i den planen de har laget.

Trinn 5: Elevene skal ved bruk av for eksempel video eller tekstutdrag presentere sine erfaringer fra prosessen.

I løpet av et egentreningsprosjekt, med utgangspunkt i den trinnvise øvingsmodellen, skal altså elevene øve seg på en bevegelse/ferdighet de selv velger, vise til progresjon og begrunnelse for valg og øvingsmetode, og lage tekst og video av prosessen. Tekstene og videoene elevene produserer skal bestå av blant annet gjennomføring av diverse øvelser elevene velger å benytte for å utvikle den gitte bevegelsen/ferdigheten de har valgt, vise eventuell progresjon av den gitte bevegelsen/ferdigheten de har valgt, og refleksjoner rundt selve øvingsprosessen (f.eks. hva fungerer og hvorfor? hva må endres og hvorfor?). Disse videoene og teksten betraktes som en essensiell del av øvingsmodellen, ettersom de bidrar til å bevisstgjøre elevene på både hva som fungerer og hva som eventuelt må endres, slik at elevene kan foreta overveide justeringer av eget opplegg fra økt til økt, i tillegg til at de bidrar som et fundament for refleksjon som igjen anses som avgjørende for utvikling. Produktene skal presenteres på slutten av prosjektet, og vil midlertidig bli lagret og tolket av oss studenter ved HVL.

Prosjektet er tenkt å strekke seg over 4-5 uker, med 2 kroppsøvingstimer satt av til gjennomføring av prosjektet hver uke. Under følger en grov ukeplan for gangen i prosjektet:

1. Uke	2. Uke	3. Uke	4. Uke
Trinn 1 og 2	Trinn 3 og 4	Trinn 4	Trinn 4 og 5
<p>Elevene lager tidslinje over sin bevegelseshistorikk</p> <p>Elevene tenker ut hvilke bevegelser / tema de vil forbedre</p> <p>Elevene lager også en løst øktplan/periodeplan</p>	<p>Elevene velger rom/utstyr som trengs for perioden</p> <p>Elevene begynner å øve</p> <p>Lager video og refleksjonsnotat av progresjon</p>	<p>Elevene fortsetter å øve</p> <p>Lager ny video og nytt refleksjonsnotat</p>	<p>Elevene fortsetter å øve</p> <p>Ferdigstiller videoer og refleksjoner</p> <p>Presenterer sine produkt til resten av klassen</p>

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du likevel og når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

For de elevene som ikke ønsker å delta i prosjektet er tanken at de også gjennomfører et egentreningsprosjekt i tråd med den trinnvise øvingsmodellen nevnt ovenfor. Altså vil de elevene som ikke ønsker å delta i prosjektet gjennomføre mer eller mindre det samme opplegget som de deltakende elevene. Hovedforskjellen er at de ikke-deltakende elevene ikke vil bidra som informanter i prosjektet, ettersom disse elevene hverken vil bli observert og produktene som disse elevene produserer vil heller ikke bli benyttet som materiale i det videre arbeidet med vårt masterprosjekt

Ingen opplysninger vil bli delt med lærere eller andre på skolen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være oss som studenter som har tilgang på dataene og alle blir anonymisert gjennom at det ikke nevnes navn, kjønn, skolenavn eller alder. Anonymiserte data vil lagres på HVL sin forskerserver.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juni 2022. Etter at tekstene, og videoopptakene er tolket og transkribert vil de slettes fra HVL sin forsker server, senest innen 1. mai 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler personopplysninger 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 personregelverket.

Dine rettigheter

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

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

Hvor kan jeg finne ut mer informasjon?

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

Vidar Kaldheim på epost (Vidarkald@gmail.com) eller på telefon 48 17 61 46

Sebastian Horn på epost (Sebastianhorn-96@live.no) eller på telefon 45 47 33 11

Veileder: Arild Hafstad på epost (Arild.Hafstad@hvl.no) eller på telefon 55 58 55 91

Veileder: Michael Grasdalsmoen på epost (Michael.Grasdalsmoen@hvl.no) eller på telefon 55 58 76 14

Personvernombud HVL: Trine Anikken Larsen på epost (Trine.Anikken.Larsen@hvl.no) eller på telefon 55 58 76 82

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverttjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.
-

Med vennlig hilsen

Vidar Kaldheim og Sebastian Horn

Klipp her

.....

Samtykkeerklæring (leveres innen 20.01.22)

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Øving og egentrening i kroppsøving- et mulig supplement til læreres vurderingspraksis*», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- Å delta i forskningsprosjektet, og oppgi egne produserte tekster og videoklipp

Jeg samtykker til at mine observerte handlinger, egne produserte tekster og videoklipp anonymiseres og behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signeres av prosjektdeltager)

Dato:

Underskrift (elev):

Underskrift (foresatte):

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling:

Hvordan reflekterer en kroppsøvingslærer og elever i tiende klasse omkring vurdering med utgangspunkt i en trinnvis øvingsmodell?

Forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan imøtekommer kroppsøvingsundervisning med utgangspunkt i øvingsmodellen Wiliam og Thompsons fem nøkkelstrategier for formativ vurdering?*
- 2. Hvordan får elever vist sin kompetanse i kompetansemålet "Trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter" gjennom arbeid med øvingsmodellen?*

Innledning

- Informere om at de kan trekke seg når som helst
- Informere om at intervjuet spilles inn på bånd og hva som skjer med opptakene i etterkant
- Si at alt skal være anonymt, så de skal ikke bruke navn under intervjuene
- Antyde hvor lenge intervjuet vil vare

Tema 1: Øvingsmodellen

1. Hva tenker du om denne måten å arbeide på i kroppsøvingsfaget?
2. Er det hensiktsmessig å gi elevene så mye valgfrihet. Tanker om lignende prosjekter, der du kanskje ville lagt noen føringer som gir elevene mer utbytte? Hva ville du eventuelt endret?

3. Hvor lenge tror du at det er relevant å holde på med et slikt prosjekt? Kortere enn vi gjennomførte, lengre? Oppstykket gjennomføring?
4. Hvor ofte tenker du det ville vært relevant å gjennomføre et slikt prosjekt ila. tre år på ungdomsskolen?
5. Hver økt varte i ca. 100 minutt. Av dette ble 30 minutter satt av til filming og refleksjon. Føler du at dette er en grei tidsbruk?
 - Kunne refleksjon og filming vært løst på en mer effektiv måte?
 - Hvis du som faglærer til elevene gir beskjed om å filme og reflektere i 10 - 15 minutter. Tror du det er gjennomførbart, mtp. relasjonen du har til dem?

Tema 2: Formativ vurdering

Nå skal vi snakke litt om underveisvurdering i faget. Her rettes jo fokuset mot elevens prosess, eller vei til målet, og skal i utgangspunktet ikke ha noe å gjøre med karaktersetting. I den sammenheng:

6. Føler du at du får mulighet til å drive med formativt arbeid i kroppsøvingstimene dine? Er dette noe du prioriterer, eller går det mer tid til andre ting i timene?
 - Føler du at du gjennom din vanlig kroppsøvingundervisning får et presist bilde av samtlige av elevenes nivå (ståsted), slik at du evner å gi de konkrete tilbakemeldinger på hvordan de kan arbeide for å utvikle seg videre?
7. Med tanke på at du har svært mange ulike klasser i kroppsøving, er det dermed utfordrende å følge opp progresjonen til elevene?
8. Kunne dette prosjektet gjøre at elevene selv tar tak i egen læring, og dermed tar ansvar for egen progresjon?

9. Føler du at det er rom for å gi fremoverrettet feedback i din vanlige kroppsøvningsundervisning?
10. Tror du et prosjekt med utgangspunkt i øvingsmodellen kunne gitt deg et bedre utgangspunkt for å arbeide med formativ vurdering?
- Kan f.eks. elevproduktene brukes på noe vis i denne prosessen?
 - I forhold til feedback, tror du det vil være for tidkrevende å skulle gi individuell tilbakemelding på elevenes innleverte produkter?
 - Hvor hyppig tenker du det ville vært realistisk og gjennomførbart å gi feedback til elevene på deres innlevert produkter i løpet av et prosjekt med utgangspunkt i øvingsmodellen?
 - Ville denne hyppigheten vært hensiktsmessig? ville det eventuelt vært for lite feedback? hva kunne en da gjort i tillegg?
 - Tror du øvingsmodellen kan ligge til rette for at du som lærer kan både enklere og mer effektivt bedrive formativ vurdering, enn ved det du ellers gjør i kroppsøvningsundervisningen? (gjerne i forhold til feedback, og om aspektet ved at elevene dokumenterer eget arbeid gir mer rom for å bedrive formativ vurdering)

Tema 3: Summativ vurdering

11. Hvordan bedriver du summativ vurdering av elevene?
- Hvordan dokumenterer du elevenes vurderingsgrunnlag?

Elevene skal gjennom veldig mye forskjellig i kroppsøvningsfaget, og det er ikke intensjonen at denne øvingsmodellen skal dekke alle kompetansemålene.

12. Men føler du at øvingsmodellen kan bidra til å grunnlag innenfor noen kompetansemål?
- Kunne øvingsmodellen hjulpet deg for å skaffe et bredere vurderingsgrunnlag?

13. Kunne øvingsmodellen bidratt til at dokumentasjon i faget blir dekket, og da i stor grad av elevene selv?

- Dette medfører større frihet til faglærer i kroppsøvingstimene, og da kan det tenkes at mer formativt arbeid kan forekomme. Er du enig i den påstanden?

14. Tror du at elevene enkelt kan manipulere produktene sine for å oppnå en bedre karakter?

- F.eks: Later som de er dårligere i en bevegelse enn de egentlig er, og har en voldsom progresjon og lyve på refleksjonsnotat? Tror du som deres lærer at du fanger dette opp (relasjon)?

15. Føler du at dette prosjektet kan hjelpe deg i det summative vurderingsarbeidet? Et mer komplett bilde?

Vedlegg 4: Mal for planlegging til elevene

Trinn 2

Velg en bevegelse/ferdighet du ønsker å øve på i løpet av egentreningsprosjektet. Begrunn valget ditt.

Trinn 3

Lokalisere egnede ressurser for egentreningsperioden, dette kan dere finne ved å søke på f.eks. youtube eller google. Legg inn linkene til ressursen under og begrunn hvorfor de egner seg i forhold til bevegelsen du har valgt å øve på i løpet av egentreningsprosjektet. Lag en periodeplan for egentreningsprosjektet. Da kan dere velge mellom å fylle ut malen “Egentreningsprosjekt; Grov periodeplan”, eller lage deres helt egen.

Egentreningsprosjekt: Grov periodeplan

Økt (dato)	Hva? (navn på øvelser, tid per øvelse)	Hvordan? (beskrivelse av øvelsene)	Hvorfor?:	Mål:
1 (28. 01)				
2 (04. 02)				
3 (11. 02)				

Vedlegg 5: Mal for refleksjonotat og tidsfordeling

Eksempler på refleksjonsspørsmål

1. Hvordan var øvelsene du valgte til hjelp i progresjonen av bevegelsen?
2. Klarte du å følge planen?
3. Hadde du planlagt tilstrekkelig med aktiviteter for å fylle hele økten?

For mye? For lite?

4. Hvordan opplevde du egen innsats under øvingen?
5. Fikk du tips fra lærer eller medelever? Hvis ja, hvordan forholdt du deg til tips? Hjalp det, eller hindret det øvingen?
6. Følte du at du fikk noe ut av økten? Opplevde du progresjon i bevegelsen?
7. Trenger du å justere noe til neste økt, hvorfor/hvorfor ikke?

Tidsfordeling

Tid	Hva	Hvordan
50 minutter	Øving	Trene på bevegelsen du har valgt ved å ta i bruk øktplanen du utarbeidet forrige økt. Kan få hjelp av andre under øvingen.
20 minutter	Filme øvingsforsøk	Ved bruk av din egen mobil, eller andres, film 2 - 3 forsøk

	Skrive refleksjonsnotat / filme refleksjonsvideo	<p>av den sammensatte bevegelsen du valgte. Plukk ut det beste forsøket.</p> <p>Ved bruk av egen mobil, eller andres, skriv et refleksjonsnotat eller film deg selv reflektere over økten. Skriv ca. 100 - 200 ord.</p> <p>Både øvingsvideo og refleksjonsnotat/video skal leveres inn i en egen elevmappe i faget deres i løpet av samme dag.</p>
30 minutter	Alternativ aktivitet	Vi kjører en økt på slutten av timen for å bryte opp egentreningen. Vi varierer disse fra uke til uke.

Vedlegg 6: Mal for elevenes refleksjoner om prosjektet som helhet

Elevenes refleksjoner om prosjektet som helhet

Hvordan opplevde du prosjektet? Kunne dette vært et godt alternativ til mer “standard” kroppsøvingstimer i løpet av et år? Hva kunne eventuelt vært forbedret?

1. Hvordan synes du de første 3 trinnene (planlegging) påvirket øvingsøktene? Var det nyttig å gjennomføre en klasseromsøkt i forkant? Følte du selv at planleggingen din var tilstrekkelig?
2. Lærte du noe “ekstra” ved å reflektere over økten, og bruke film under øving?

Underveisvurdering

Formativ vurdering har som mål å utvikle elevens kompetanse. **Formativ vurdering** skal identifisere en elevs sterke og svake faglige sider og skal gi læreren informasjon om elevene slik at læreren kan planlegge og eventuelt endre sin undervisning.

Karakter skal **ikke** være en del av denne vurderingstypen.

3. Gjorde refleksjonsspørsmålene på slutten av hver økt at du enten ble mer sikker på at det var riktig å beholde den allerede eksisterende planen, eller at du var bedre rustet til å foreta endringer i planen?
4. Fikk du tilbakemeldinger av noen av **medelevene** dine som du opplevde som særlig nyttig? Kan du nevne en av disse tilbakemeldingene? Hvorfor var det nyttig?
5. Fikk du noen tilbakemeldinger av **lærer** som du opplevde som særlig nyttig? Kan du nevne en av disse? Hvorfor var det nyttig?
6. Tror du at refleksjonsnotat og film av øving kan bidra til du selv, og lærer, bedre kan forstå hvordan du ligger an i det aktuelle temaet, og dermed gi bedre **tilbakemeldinger** sammenlignet med “vanlige” kroppsøvingstimer?

Karaktersetting

Alle fag i skolen har kompetansemål. Kompetansemålene har som hensikt å vise hvilken kompetanse elevene skal sitte igjen med etter gjennomført undervisning i faget. Elevenes oppnåelse innenfor de ulike kompetansemålene er også en stor del av det som blir lagt til grunn ved karaktersetting i faget. Ett av kompetansemålene i kroppsøvfingsfaget for 10. trinn er: *“Trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter”*.

7. Føler du at du gjennom deltakelse i øvingsmodellen har fått vist din kompetanse innenfor dette kompetansemålet?

8. Føler du at vi som lærere har grunnlag til å gi en karakter i dette kompetansemålet basert på dine *produkt* i prosjektet, dvs: planen din, refleksjonene dine og film av progresjonen din? Begrunn svaret ditt.