

Jorunn Spord Borgen, Åsve Murtnes, Jon Einar Bergsland,
Marthe Bottolfs, Ola Hellenes, Øyvind Husebø, Marie Møller-Skau,
Anniken Randers-Pehrson, Åsta Rimstad, Simen Thorrud,
Irene Trønnes Strøm og Kaja Bråthen Weum.

Elevenes læringspraksiser i de praktiske og estetiske fagene i LK20

Skriftserien fra Universitetet i
Sørøst-Norge nr. 157
2025

Evaluerings av de praktiske og estetiske fagene i
fagfornyelsen
Delrapport 3

Jorunn Spord Borgen, Åsve Murtnes, Jon Einar Bergsland, Marthe Bottolfs, Ola Hellenes, Øyvind Husebø, Marie Møller-Skau, Anniken Randers-Pehrson, Åsta Rimstad, Simen Thorrud, Irene Trønnes Strøm og Kaja Bråthen Weum.

Elevenes læringspraksiser i de praktiske og estetiske fagene i LK20

Evaluerings av de praktiske og estetiske fagene i
fagfornyelsen
Delrapport 3

© Jorunn Spord Borgen, Åsve Murtnes, Jon Einar Bergsland, Marthe Bottolfs, Ola Hellenes, Øyvind Husebø, Marie Møller-Skau, Anniken Randers-Pehrson, Åsta Rimstad, Simen Thorrud, Irene Trønnes Strøm og Kaja Bråthen Weum, 2025
Universitetet i Sørøst-Norge
Horten

Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 157

ISBN 978-82-7206-929-1

ISSN 2535-5325



Denne publikasjonen er lisensiert med en Creative Commons lisens. Du kan kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst format eller medium. Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi

en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort.

Se fullstendige lisensbetingelser på <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no>

Forord

I august 2022 startet Universitetet i Sørøst-Norge prosjektet *Evaluering av hvordan fagfornyelsen realiseres i praksis gjennom planlegging og gjennomføring av undervisning i praktiske og estetiske fag*. Prosjektet er finansiert av Utdanningsdirektoratet (Udir) og går over fire år, i perioden 2022-2025. Dette er en forskningsbasert evaluering som skal belyse hvordan den nye læreplanen Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) tas i bruk i de praktiske og estetiske fagene kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse og musikk. Evalueringen er organisert i tre delprosjekter. Delprosjektene bidrar med utvikling av en kunnskapsbasis om fagene, samt evalueringsoppdragets tre temaer; endringer i undervisnings- og vurderingspraksis i fagene, endringer i elevroller og elevenes læring, og endringer i fagenes innhold. Evalueringens resultater er tidligere rapportert i delrapport 1 (Borgen et al., 2023a) og delrapport 2 (Borgen et al., 2023b).

I denne tredje delrapporten undersøker vi hva som kjennetegner elevenes læringspraksiser i de praktiske og estetiske fagene innenfor rammen av LK20. Rapporten bygger på tidligere forskning, samt et datamateriale basert på observasjoner av klasseromssituasjoner og fokusgruppeintervjuer med elever på ulike trinn på 11 skoler.

Vi vil særlig takke elevene og lærerne som har bidratt til datamaterialet i denne studien av de praktiske og estetiske fagene.

Vi vil takke programstyret for bidraget med nyttige kommentarer og innspill til denne rapporten.

Universitetet i Sørøst-Norge, Notodden/Porsgrunn/Vestfold/Drammen,

Jorunn Spord Borgen, Åsve Murtnes, Jon Einar Bergsland, Marthe Bottolfs, Ola Hellenes, Øyvind Husebø, Marie Møller-Skau, Anniken Randers-Pehrson, Åsta Rimstad, Simen Thorrud, Irene Trønnes Strøm, Kaja Bråthen Weum.

Sammendrag

I denne evalueringen undersøker vi empirisk elevenes læringspraksiser i de fire praktiske og estetiske fagene kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse og musikk. Den overordnede problemstillingen er: Hva kjennetegner elevenes læringspraksiser i de praktiske og estetiske fagene etter innføringen av LK20? Med utgangspunkt i praksisarkitekturteori (Kemmis et al., 2014, 2022) og translasjonsteori (Røvik, 2009) blir problemstillingen belyst gjennom tre forskningsspørsmål: A. Hva gjør elevene i fagene? B. Hvordan forstår elevene fagene? C. Hvordan foregår og hvordan beskriver elevene vurdering i fagene? Datamaterialet er basert på observasjoner av klasseromspraksiser/ spesialromspraksiser og fokusgruppeintervjuer med elever.

Vi bygger på Kemmis (2022) sin forståelse av praksiser i utdanningskomplekset og omtaler elevenes praksiser som læringspraksiser. Elevers læringspraksiser er det elever gjør i klasserommet, eller andre settinger der deres (prosesser med) læring finner sted. Praksisene kan være individuelle eller i samarbeid med andre. Læring er ikke noe som kan kontrolleres, det er praksiser elevene inviteres til som prosesser i skolen. Kemmis (2022) framhever også elevenes vilje i praksisene. Lærere er ikke sikre på at de med invitasjonene til å delta i praksiser i tråd med LK20 lykkes i å nå sine mål om læring i skolen. Vi er innforstått med at praksisene i utdanningskomplekset ikke eksisterer uavhengig av hverandre i skolen, men plasserer elevenes læringspraksiser i forgrunnen i denne delrapporten. I evalueringen benyttes også perspektiver fra translasjonsteori (Røvik, 2009) for å analysere reformimplementering i skolesektoren. I evalueringen kan vi ved hjelp av denne teorien analysere frem hvordan fagenes ulike praksiser gir rom for endringer i lys av reformideene i LK20, og hvordan elevenes læringspraksiser kan spille med i oversettelsen av reformideene i læreplanene for fagene i LK20.

Metaforen «fagfornyelsen» gjenspeiler reformideer om at det er stabile trekk og noen endringer i LK20. Blant sentrale reformideer i fagfornyelsen er tydeligere innholdsorientering og «bedre sammenheng» i læreplanverket (Karseth et al., 2022, s. 21). I evalueringen av de praktiske og estetiske fagene har vi i delrapport 1 (Borgen et al., 2023a) vist hvordan elementer fra tidligere læreplaner for fagene på ulike måter kan gjenkjennes i læreplanene for fagene i LK20 (Udir, 2019a, b, c, d) samtidig som nye elementer har kommet til. I delrapport 2 (Borgen et al., 2023b) har vi vist hvordan undervisningen i fagene bygger på kjente trekk ved fagene slik både elevene og lærerne kjenner det, mens det kan være vanskeligere å trekke inn nye elementer. I denne delrapporten retter vi særlig søkelys på reformideer knyttet til hvordan fornyelsen av fagene er strukturert i læreplanen LK20 og forventninger dette skaper til innholdet i fagene, til vurdering, samt til en tydelig vektlegging av elevmedvirkning og elevers medansvar i læringsfellesskapet slik det omtales i Overordnet del (Udir, 2017).

Perspektiver på elevenes læring

Å undersøke elevenes læringspraksiser i de praktiske og estetiske fagene i LK20 innebærer å undersøke et komplekst og lite avgrenset empirisk felt. De praktiske og estetiske fagene har lange tradisjoner i norsk skole, og det er stor enighet om fagenes betydning i opplæringen. Kunnskapsgrunnlaget om elevenes læring i disse fagene i den norske skolen er likevel spredt og variert. De to største praktiske og estetiske fagene i skolen, kroppsøving og kunst og håndverk, har også størst volum av empirisk forskning der elevene er selvstendige studieobjekt i møte med fagene i skolen. Fagfeltene i de fire fagene har litt ulike trender når det gjelder forskning, men et fellestrekk er at det er et relativt lite volum av empirisk forskning om elevene i grunnskolen, og dette gjelder særlig elevene i småskolen (1.-4. trinn) og på mellomtrinn (5.-7. trinn).

Det er nytt at læreplanen inneholder fagspesifikke omtaler av undervisningsvurdering for hvert trinn det er angitt kompetansemål for, og omtale av standpunkt-karaktersetting for 10. trinn. Når det generelt er få studier fra klasseromspraksiser i de fire fagene, er det også få studier av hvordan vurdering foregår. Vi trekker frem noen aktuelle fagdebatter om vurdering i enkeltfagene som kan si noe om hvordan forskere og praktikere ser på vurdering, som et grunnlag for hvordan vi i evalueringen kan bidra med perspektiver på vurdering i fagene i møte med LK20.

Elevenes individuelle medvirkning og medvirkning i læringsfellesskapet er styrket i LK20 (Udir, 2017), og Barnekonvensjonen er en sentral referanse for opplæringsloven (Lovdata, 2023). Elevmedvirkning er et vagt begrep, sammen med andre vage begrep innenfor opplæringen (Blikstad-Balas, 2013). I denne delrapporten vil vi kunne bidra med empiri der elevene gir begrepet innhold og forståelse i sammenheng med de praktiske og estetiske fagene.

Metode og datamateriale

Studien har et kvalitativt, flermetodisk forskningsdesign, der observasjon av klasseromsundervisning og fokusgruppeintervjuer med elever inngår. Vi har produsert et omfattende datamateriale i de fire praktiske og estetiske fagene i barne- og ungdomsskoler i kommuner i Sør-Norge. Dataproduksjonen har vært gjennomført på flere tidspunkt i løpet av våren 2024. Elevene har som oftest allerede i ulikt antall år deltatt i de praktiske og estetiske fagenes ulike praksiser i skolen. Gjennom slike praksiser knyttet til det å være elev i disse fagene har de fått tilgang til et språk for å snakke om fagene, og kan beskrive vaner og handlinger i fagene samt gjenkjennbare arrangementer som fagene inngår i. På denne bakgrunn er det å forvente at elevene kan snakke om, beskrive, og eksemplifisere hva de gjør, hvordan de forstår og hvordan vurdering foregår, sett fra det å være elev i de praktiske og estetiske fagene.

Hva elevene gjør i fagene og hvordan de forstår fagene

Elevenes læringspraksiser er tett forbundet med praktiske og estetiske aktiviteter i et sosialt rom. Resultatene i kapittel 4, 5, 6 og 7 peker mot at fagenes egenart og tradisjoner også i en betydelig grad kommer frem i elevenes språk om fagene, i handlingene og relasjonene i elevenes læringspraksiser. Elevenes forståelse av de praktiske og estetiske fagene som forskjellige fra andre fag peker i samme retning. Når det gjelder det digitale er dette lite vektlagt i forståelsen av fagene blant elevene. I kunst og håndverk omtaler elevene også bruk av digitale verktøy som «teori». Elevene oppgir at tverrfaglighet er noe de har i andre fag, ikke i de praktiske og estetiske fagene. Slike trekk gjør at fagene blir forskjellige fra andre fag for elevene, det vi her omtaler som at de oppfatter fagene som «annerledes» fag.

Kjerneelementene har en sentral posisjon i LK20 ved at de beskriver de mest sentrale begrepene, kunnskapsområdene, tenkemåtene, metodene og uttrykksformene i fagene og skal være styrende for valg av innhold i fagene. Kjerneelementene gir dermed informasjon om hva slags innhold vi kan forvente inngår i elevenes læringspraksiser i fagene. I resultatkapitlene for enkeltfagene kommer det frem at det er kjerneelementet deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter som preger kroppsøvingsfaget foreløpig. I kunst og håndverk er alle de fire kjerneelementene gjenkjennelige i faget. I mat og helse er kjerneelementet mat og måltid som identitets- og kulturuttrykk mest fremtredende, mens i musikk inngår kjerneelementene knyttet til å utøve og lage musikk, og til en viss grad kulturforståelse.

Vi ser også at det lærerne oppfatter som sentralt innhold i fagene, og ressurser lagt til fagene, danner utgangspunkt for ulike handlingsrom for elevene. Elevene deltar som selvstendige aktører, men også med en tydelig avhengighet av lærer, de inngår i undervisningsforløp som speiler både dialogiske og disiplinerende relasjoner og i et spenn mellom å være mottagere og deltagere i undervisningen. Her ser vi at elevene er interessert i og viser vilje til at fagene skal være noe egenartet, og de bidrar på ulike måter til at timene skal gå bra og at det i undervisningen skal bli et vellykket resultat.

Vurdering

Det er etablerte praksiser knyttet til vurdering i de praktiske og estetiske fagene som kan knyttes til ulike oppfatninger om fagenes egenart. Mens debatter om vurdering i kunst og håndverk og musikk gjerne omhandler vektingen mellom prosess og produkt, er vurdering i mat og helse preget av en tydelig endring fra vektlegging på matlagingsferdigheter i tidligere læreplaner, til vektlegging på prosessene rundt matlaging og måltidsfellesskap i LK20. Kroppsøving er det eneste faget som har innsats som et grunnlag for vurdering. Vurderingsdebattene i kroppsøving omhandler i stor grad vektingen av innsats og idrettsprestasjoner som synlige uttrykk. Det er også stemmer som peker på behovet for andre grunnlag for

vurdering i faget. Vurderingsdebattene i de praktiske og estetiske fagene gjenspeiler i større grad etablerte praksiser enn nye praksiser som LK20 gir rom for.

I fokusgruppeintervjuene forteller elevene at det lærerne legger vekt på i vurdering i fagene knytter seg til å jobbe mye og å ha god innsats, og at det er viktig å bry seg om det man gjør. Denne vektingen kan relateres mer til tidligere læreplaner, som L97 enn til LK20. Tilbakemeldinger fra lærere kan være av kollektiv eller individuell karakter. Selv om det er noen forskjeller mellom fagene, preges fagene av kollektive tilbakemeldinger. Elevene fremstår som svært kompetente i å tolke og bruke handlingsrommet for vurdering til å forhandle og skape hva ulike vurderingsformer betyr i fagene. Vurderingspraksisene som inngår i elevenes læringspraksiser er, slik vi forstår det, et viktig element i hvordan elevene forstår de praktiske og estetiske fagene som annerledes fag.

Spenninger mellom etablerte praksiser og reformideer i LK20

Som eksempel på hvordan det synes å oppstå noen spenninger som gjelder etablerte praksiser i fag og reformideer i LK20, tar vi opp temaet garderobe i kroppsøving. Vi foreslår at det kan være behov for å tenke nytt om garderoben i kroppsøving, knyttet til når kroppsøvingssfaget begynner og slutter, tiden brukt på garderobe og valgmulighetene for elevene. Garderoben representerer en overgangssituasjon i faget, mellom friminutt og undervisning i kroppsøving. Garderoben er ikke lærerstyrt. Alle elever får erfaringer med garderoben i forbindelse med svømmeundervisningen på ulike trinn, og kravene om skifting og dusjing i svømmehall. En sentral reformidee i LK20 er at elevenes individuelle medvirkning og rettigheter er styrket. Garderobepraksisen kan i større grad hensynta elevenes alder og modenhet og variasjonen i ønsker og behov.

Annerledes fag kjennetegnet av annerledes praksiser

Som konklusjon fremhever vi at elevene opplever de praktiske og estetiske fagene som annerledes fag i skolen. Det som kjennetegner læringspraksisene i de praktiske og estetiske fagene, er annerledes praksiser. Elevene omtaler hvordan de kan snakke på andre måter, gjøre andre ting og ha andre relasjoner i disse fagene enn i andre fag. Annerledesheten omfatter det sosiale og organisatoriske så vel som det innholdsmessige i fagene. Dette er funn som vi vil gå nærmere inn på betydningen av i sluttrapporten.

Innholdsfortegnelse

Forord	I
Sammendrag	II
1 Innledning	1
1.1 Evalueringsoppdraget	1
1.2 Oppsummering av delrapport 1 og 2	2
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål i denne delrapporten	4
1.4 Rapportens oppbygging	5
2 Perspektiver på elevenes læring	6
2.1 Kunnskap om elevenes læring i de fire fagene	6
2.1.1 Kroppsøving	7
2.1.2 Kunst og håndverk	10
2.1.3 Mat og helse	11
2.1.4 Musikk	12
2.1.5 Oppsummering angående forskning og vurderingsdebatter	14
2.2 Elevenes læringspraksiser i utdanningskomplekset	14
2.3 Søkelys på noen reformideer	16
2.3.1 Læreplanen LK20 – fornyelse av fag	16
2.3.2 Elevene og læringsfellesskapet	19
2.4 Oppsummering	20
3 Design og metode	21
3.1 Studiens design	21
3.1.1 Utvalg - casekommuner og skoler	21
3.2 Metoder for å genere datamaterialet	23

3.3 Metoder for å analysere datamaterialet	25
3.3.1 Analysering av hva elevene gjør i fagene	25
3.3.2 Analysering av hvordan elevene forstår fagene	26
3.3.3 Analysering av hvordan foregår og hvordan beskriver elevene vurdering i fagene	26
3.4 Metodiske og etiske refleksjoner	26
4 Læringspraksiser i kroppsøving	29
4.1 Hva elevene gjør i faget	29
4.1.1 Elevene er i aktivitet inne, noen ganger ute	29
4.1.2 «Vi har ikke konkurranse akkurat...»	30
4.1.3 Elevene medvirker, tester ut og forhandler	31
4.1.4 Garderoben	32
4.2 Hvordan elevene forstår faget	33
4.2.1 Kroppsøving som samarbeidsfag	34
4.2.2 «Viktig for helsen»	35
4.2.3 Kroppsøving som (ikke)fag	36
4.3 Vurdering i faget	37
4.3.1 Bra jobba!	38
4.3.2 Den konkrete tilbakemeldingen	38
4.3.3 Samarbeid og innsats er viktigst	40
4.4 Sammenfatning av resultater	41
5 Læringspraksiser i kunst og håndverk	44
5.1 Hva elevene gjør i faget	44
5.1.1 Lager ting og skaper uttrykk	44
5.1.2 Trenger hjelp og (må) hjelpe hverandre	46
5.1.3 Prater, jobber og beveger seg	47
5.2 Hvordan elevene forstår faget	48
5.2.1 Et tenke og gjøre fag	48
5.2.2 Et sosialt og lekende fag	49
5.2.3 Valg og muligheter for medvirkning i faget	50
5.2.4 Mestring, utholdenhet og kreativitet som det viktige i faget	51

5.3 Vurdering i faget	52
5.3.1 Å sjekke elevenes forståelser	52
5.3.2 Motivasjon og gi klarsignal	53
5.3.3 Vurderinger underveis av elevenes arbeid	53
5.3.4 Sluttprodukt, innsats og hard jobbing	54
5.3.5 Jobbe bra og ikke gi opp	55
5.4 Sammenfatning av resultater	55
6 Læringspraksiser i mat og helse	58
6.1 Hva elevene gjør i faget	58
6.1.1 Elevene jobber med faget	59
6.1.2 Rekkefølge og prosedyrer	59
6.1.3 Elevene inngår i ulike relasjoner	60
6.1.4 Læreren som instruktør	62
6.2 Hvordan elevene forstår faget	63
6.2.1 «Man lager mat og har det gøy»	63
6.2.2 Et kreativt fag	64
6.2.3 Det digitale i faget	65
6.2.4 Det sosiale i faget	65
6.3 Vurdering i faget	65
6.3.1 Underveisvurdering	65
6.3.2 Vurdering av det skriftlige og praktiske	66
6.3.3 Vurdering av deltakelse og innsats	67
6.4 Sammenfatning av resultater	68
7 Læringspraksiser i musikk	70
7.1 Hva elevene gjør i faget	70
7.1.1 Elevene jobber praktisk og teoretisk	70
7.1.2 Elevene inngår i ulike relasjoner	72
7.1.3 Elevene møter og bruker verbal- og kroppsspråk	74
7.2 Hvordan elevene forstår faget	76
7.2.1 Musikk er et sosialt fag	76

7.2.2 Musikk er et praktisk og kreativt fag	76
7.2.3 Musikk er et «annerledes» fag	77
7.3 Vurdering i faget	78
7.3.1 Vurdering i «real-time»	79
7.3.2 Vurdering av det skriftlige og det praktiske	80
7.3.3 Vurdering av innsats og deltakelse	81
7.4 Sammenfatning av resultater	81
8 Diskusjon	84
8.1 Elevene forstår fagene som «annerledes» fag	84
8.1.1 Det digitale har liten plass i fagene	86
8.1.2 Tverrfaglighet er uklart og til dels usynlig	87
8.2 Elevene kan påvirke fagenes innhold	87
8.3 Elever og lærere samskaper læringspraksiser	89
8.4 Vurderingspraksiser i fagene	90
8.4.1 Vurdering av kvalitet	91
8.4.2 Kollektive og individuelle tilbakemeldinger	91
8.4.3 Her og nå vs. vurdering for videre utvikling og læring	92
8.5 Spenninger mellom etablerte praksiser og reformideer i LK20	95
8.5.1 Garderoben i kroppsøving	95
8.6 Oppsummerende konklusjon – annerledes fag og annerledes praksiser	97
Referanser	99
Oversikt over figurer og tabeller	108
Vedlegg	109
Vedlegg 1 Informasjonsskriv til elever og foresatte	109
Vedlegg 2 Informasjonsskriv til lærere, skoleledere og skoleeiere	111
Vedlegg 3 Observasjonsskjema	115
Vedlegg 4 Intervjuguide fokusgruppeintervju	116

1 Innledning

Arbeidet med å utvikle læreplanen Kunnskapsløftet 2020, og innføringen av den i skolen, blir av Utdanningsdirektoratet kalt for fagfornyelsen, og skal evalueres over en periode på fem år, frem til 2025. Universitetet i Sørøst-Norge har etter anbudskonkurranse fått i oppdrag å evaluere *Fagfornyelsen i praktiske og estetiske fag*, i perioden 2022 til 2025.

1.1 Evalueringsoppdraget

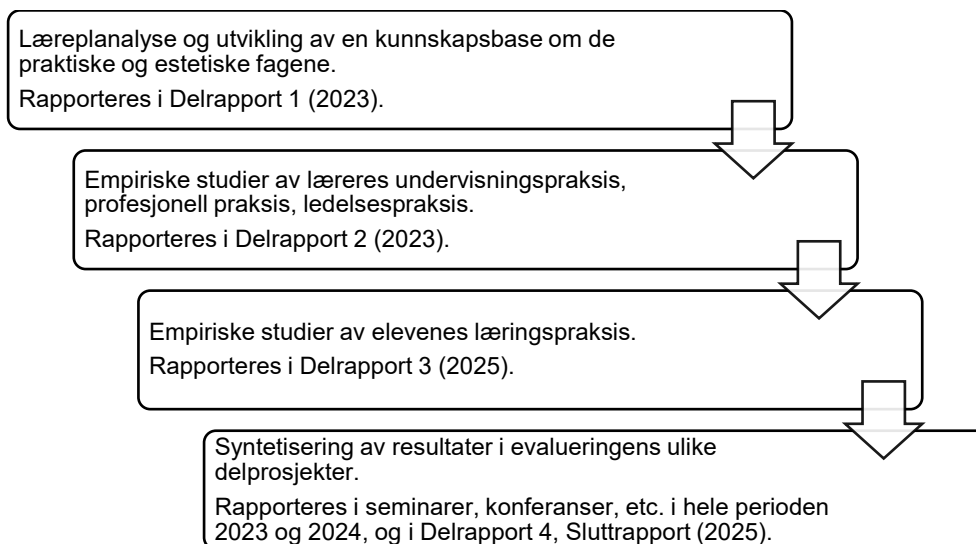
I dette evalueringsoppdraget undersøkes fagfornyelsen i de praktiske og estetiske fagene i grunnopplæringen (1.-10. trinn), det vil si enkeltfagene kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse og musikk,¹ og de praktiske og estetiske fagene som fagområde, for å belyse:

- Endringer i undervisnings- og vurderingspraksis i fagene.
- Endringer i elevroller og elevenes læring.
- Endringer i fagenes innhold.

Prosjektet er organisert i tre delprosjekter knyttet til oppdragets tre temaer. Det er tidligere publisert to delrapporter i prosjektet. Delrapport 1 (Borgen et al., 2023a) er en historisk analyse av læreplanene for fagene opp mot fagfornyelsen. Denne rapporten utgjør en kunnskapsbase for evalueringen. En slik samlet læreplananalyse for de fire fagene har ikke tidligere vært gjort. Delrapport 2 (Borgen et al., 2023b) rapporterer om undervisnings- og vurderingspraksis i fagene, basert på datamateriale fra observasjoner fra undervisningspraksiser og fokusgruppeintervjuer med lærere i de fire fagene samt fokusgruppeintervjuer med skoleledere og skoleeiere.

I denne delrapporten, delrapport 3, rapporteres fra en studie av elevenes læringspraksiser i fagene. I rapporten trekker vi tråder tilbake til resultater fra delrapport 1 og 2 der dette er relevant (jf. Borgen et al., 2023a og 2023b). Delrapport 3 vil, sammen med delrapport 1 og 2, gi grunnlag for å se mulige endringer i praksiser i fagene over tid i evalueringsperioden. Resultatene fra de tre delrapportene vil sammenfattes og undersøkes i en sluttrapport for evalueringen. Figur 1 visualiserer sammenhengen mellom de ulike delrapportene:

¹ Videre i rapporten omtales fagene i alfabetisk rekkefølge: kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse og musikk.



Figur 1.1 *Organisering av rapportene i evalueringsprosjektet*

Denne figuren viser arbeidsdelingen mellom evalueringens ulike deler, og at det er en tydelig sammenheng mellom dem. Det er tette koblinger mellom hva vi undersøker i hvert av delprosjektene, der dataproduksjon og analysearbeid foregår i samspill mellom de ulike delene av evalueringsprosjektet.

Det kvalitative designet i evalueringen bygger på teori om praksisarkitektur (Kemmis, 2022), og på translasjonsteori (Røvik, 2009). Designet tar i betraktning at læreplaner implementeres over tid, og retter søkelyset mot hvordan dette kommer til uttrykk i læreres undervisningspraksis, elevenes læringspraksis, læreres profesjonelle læringspraksis og ledelsespraksiser i utdanningskomplekset (the educational complex) (Kemmis, 2022) i sammenheng med læreplanverket LK20. Denne delrapporten i evalueringen er basert på et omfattende datamateriale av observasjoner av undervisnings- og læringspraksiser i klasserom/ spesialrom og fokusgruppeintervjuer med elever i barne- og ungdomsskoler i kommuner i Sør-Norge (se Tabell 3.1). Dataproduksjonen har vært gjennomført på flere tidspunkt i løpet av våren 2024.

1.2 Oppsummering av delrapport 1 og 2

Evalueringsprosjektets første delrapport, delrapport 1 har tittel: «De praktiske og estetiske fagene – fagtradisjoner, fornyelse og endringer i læreplaner for fagene frem mot LK20» (Borgen et al., 2023a). Rapporten undersøker disse fire fagene hver for seg og som fagområde i grunnopplæringen (1.-10. trinn). Med praksisarkitektur (Kemmis, 2022) som teoretisk rammeverk og perspektiver fra translasjonsteori (Røvik, 2009), undersøker delrapport 1 læreplaner for de fire fagene, ut fra et historisk perspektiv og spesielt læreplanene L97, LK06 og LK20.

Problemstillingen er: Hvilke sentrale elementer i læreplanene for de praktiske og estetiske fagene er stabile eller endret fra L97 og LK06 til LK20?

Ifølge rapporten står de praktiske og estetiske fagene i en vedvarende uorden som blant annet innebærer ulike forståelser av hva som er fagenes praktiske og estetiske bidrag i opplæringen. Dette er en uorden som også gjenspeiles i forarbeidene til LK20 (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8; St. meld. Nr. 38 (2015-2016)). I NOU 2014: 7 omtales de praktiske og estetiske fagene som enkeltfag, og det legges vekt på hvordan de er forskjellige fra hverandre og har ulike tradisjoner. I NOU 2015: 8 omtales de praktisk estetiske fagene som en faggruppe som oppfordres til å ta et tydeligere ansvar for å synliggjøre fagenes spesifikke bidrag i arbeids- og samfunnsliv. I St. meld. Nr. 38 (2015-2016) omtales at fagfornyelsen starter i fagområdene. Meldingen etterspør en felles utvikling av de praktiske og estetiske fagene som fagområde og styrking og tydeliggjøring av fagenes egenart.

Gjennom analysene av læreplanene for de fire fagene i L97, LK06 og LK20 fremstår det som uklart hva som menes med en ny vektlegging på det praktiske i LK20. I LK20 vektlegges de praktiske og estetiske fagene som fag med særlig praktisk karakter, og noe som skiller dem fra andre fag. Det er spenninger i LK20 mellom vektleggingen av at fagene skal tre tydelig frem ut fra hvert fags egenart som praktisk og estetisk fag, og at fagene skal bidra inn i tverrfaglige prosesser og tverrfaglige tema i opplæringen. I tråd med intensjonene om fornyelse innenfor det eksisterende læreplanverket Kunnskapsløftet har fagene beholdt kjente elementer fra tidligere læreplaner samtidig som nye elementer er kommet til, innenfor en ny læreplanstruktur. De samfunnsmessige forventningene til fagene er på denne bakgrunn flertydige og komplekse. I læreplanene for fagene i LK20 er det til dels store forskjeller i hvilke verdier og hva som vektlegges i hvert av de fire fagene. Dette kommer særlig frem i tekstene om undervisningsvurdering og standpunktutvikling i fagene. Delrapport 1 konkluderer med at med nye komponenter og en kompleks læreplanstruktur, kan være vanskelig å få øye på og operasjonalisere endringer i de praktiske og estetiske fagene i LK20 (Borgen et al., 2023a).

Delrapport 2 har tittelen «Praksis i de praktiske og estetiske fagene i LK20» (Borgen et al., 2023b). En gjennomgang av tidligere forskning om fagene viser at det er vedvarende diskusjoner om hvilke fag som inngår i gruppen praktiske og estetiske fag og om fagenes bidrag til opplæringen. Kunnskapsgrunnlaget preges i stor grad av faginterne perspektiver og debatter i hvert fag, og det er få bidrag som sier noe om fagområdet plass og rolle i skolen, slik det blant annet etterspørres i NOU 2015: 8 og i Meld. St. 28 (2015-2016) (jf. Borgen et al., 2023b). Den overordnede problemstillingen i delrapport 2 er: På hvilke måter omformes og oversettes LK20 i de praktiske og estetiske fagene? Med utgangspunkt i praksisarkitekturteori (Kemmis, et al., 2014; Kemmis, 2022) og translasjonsteori (Røvik, 2009) er problemstillingen belyst gjennom tre forskningsspørsmål: A. Hvordan praktiseres fagene? B. Hvordan praktiseres vurdering i fagene? C. Hvordan reflekterer lærere, skoleledere og skoleeiere om profesjonelle læringspraksiser i de praktiske og estetiske fagene?

På grunnlag av datamateriale fra observasjoner av undervisning i klasserom/ spesialrom og fokusgruppeintervjuer med lærere, skoleledere og skoleeiere viser resultatene at det er stor tro på at fagene representerer viktige verdier for skole og samfunn. Når denne generelle forståelsen av de praktiske og estetiske fagene i LK20 skal omformes og oversettes (Røvik, 2009) er det likevel et stort arbeid for å få til de endringene som oppfattes som sentrale reformideer for fagene. Rapporten konkluderer med at elever og læreres praksiser er sammenkoblet og gjensidig avhengige på måter som bidrar til treghet når det gjelder endringer i fagene (Kemmis, 2022). Samtidig er det svakere sammenkobling mellom lærere og lederes praksiser. Selv om alle er enige om fagenes betydning i opplæringen, kan det være ulike oppfatninger om prioriteringene i bruk av ressurser og organiseringen av fagene i skolens ledelsespraksiser og læreres praksiser. Hensynet til fagenes egenart slik lærerne ser det, kan stå i en motsetning til skoleledere og skoleeieres forventninger om at fagene også skal imøtekomme reformideer om mer fleksibilitet og tverrfaglighet i LK20.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål i denne delrapporten

Mens vi i delrapport 2 har rettet oppmerksomheten mot lærernes undervisningspraksiser og læringspraksiser, og skoleeiere og skolelederes ledelsespraksiser, rapporterer denne delrapporten fra empiriske data om elevenes læringspraksiser innenfor de praktiske og estetiske fagene våren 2024. I denne delrapporten rapporterer vi resultater basert på observasjoner av vanlig undervisning i de fire fagene i skolen og fokusgruppeintervjuer med elever. På denne bakgrunn har vi formulert følgende problemstilling: Hva kjennetegner elevenes læringspraksiser i de praktiske og estetiske fagene etter innføringen av LK20? For å besvare denne problemstillingen har vi følgende forskningsspørsmål:

- Hva gjør elevene i fagene?
- Hvordan forstår elevene fagene?
- Hvordan foregår og hvordan beskriver elevene vurdering i fagene?

Observasjon av undervisning i fagene, med støtte i fokusgruppeintervjuer, er datagrunnlag for å belyse forskningsspørsmål A. Videre utgjør fokusgruppeintervjuer med elever, med støtte i observasjoner av undervisning datagrunnlaget for å belyse forskningsspørsmål B, mens observasjoner av undervisning og fokusgruppeintervjuer med elever med utgjør datagrunnlaget for å belyse forskningsspørsmål C.

1.4 Rapportens oppbygging

Denne delrapporten består av 8 kapitler. Etter dette innledningskapittelet presenterer vi i kapittel 2 perspektiver på elevenes læringspraksiser i de praktiske og estetiske fagene og rapportens teoretiske rammeverk. I kapittel 3 gjør vi rede for rapportens design, metodiske tilnærming og datamateriale. Deretter følger resultatkapitlene for hvert fag; kapittel 4 for kroppsøving, kapittel 5 for kunst og håndverk, kapittel 6 for mat og helse, og kapittel 7 for musikk. I hvert av disse kapitlene presenterer vi resultater basert på analyser av observasjonsdata og fokusgruppeintervjuer med elevene, i relasjon til de tre forskningsspørsmålene. I kapittel 8 drøfter vi de empiriske funnene tematisk på tvers av faglige kontekster for å kunne besvare problemstillingen. Hvert tema oppsummeres med et kulepunkt. Kapittelet oppsummerer med en konklusjon og implikasjoner for sluttrapporten i evalueringen.

2 Perspektiver på elevenes læring

Elevene er hovedpersonene i opplæringen. I denne delrapporten rapporterer vi fra nye empiriske studier av elevers praksiser i fagene i grunnskolen, 1.-10. trinn. I kapittelet skisserer vi først kort et kunnskapsgrunnlag om elevenes læring i fagene, og aktuelle fagdebatter angående vurdering. Deretter redegjør vi for teorien om praksisarkitekturer som blir anvendt som en konseptuell teori og hvordan studien empirisk retter oppmerksomheten mot språk, handling og relasjoner i elevenes læringspraksiser (Kemmis et al., 2014; Kemmis, 2022). Vi viser også til hvordan vi anvender translasjonsteori (Røvik, 2009) for å evaluere endringer i praksisene i de praktiske og estetiske fagene. Vi ser til slutt nærmere på noen reformideer knyttet til hvordan fornyelsen av fagene er strukturert i LK20 og forventninger dette skaper.

2.1 Kunnskap om elevenes læring i de fire fagene

Kunnskapsgrunnlaget om elevenes læring i de praktiske og estetiske fagene i den norske skolen er spredt og variert. I sammenheng med læreplanen LK06 har det vært gjort en del forskningsinnsats der de praktiske og estetiske fagene ses i sammenheng i opplæringen. I 2005 gjorde Hovland og Söderberg (2005) en kunnskapsoppsummering og fant få forskningsbidrag i Norge og Sverige om fagene. I norsk kontekst er tema som er undersøkt eksempelvis læreres praksiser på barnetrinnene (Espeland et al., 2011), læreres bruk av de praktiske og estetiske fagene som metode i andre fag (Aadland et al., 2014), de grunnleggende ferdighetene i de praktiske og estetiske fagene (Hallås et al., 2013), rammefaktorenes betydning for fagene (Holthe et al., 2013, Randers-Pehrson et al., 2023), bruk av uteskole på barnetrinnene (Holthe et al., 2015), vurdering i fagene (Oltedal et al., 2016), fagenes verdier og plass i skole og lærerutdanning (Borgen et al., 2020), og overføring (transfer) av kompetanse fra de praktiske og estetiske fagene til andre fag som begrunnelse for fagenes plass i skolen (Borgen & Hjordemaal, 2017).

Det er stor enighet om de praktiske og estetiske fagenes betydning i opplæringen ifølge Aadland m. fl. (2014), og det er liten forskjell i holdninger mellom lærerne på tvers av kjønn og antall studiepoeng i fagene. Likevel er det i den daglige praksis sjelden lærerne benytter metoder og perspektiver fra disse fagene i sammenheng med andre fag (Aadland et al., 2014). At holdningen til fagene er overveldende positive, både blant lærere, skoleledere og skoleeiere, ser ut til å være stabilt og er noe vi også har funnet i denne evalueringen (Borgen et al., 2023b). Blant kommende lærere i grunnskolelærerutdanningene (GLU) er det også en interesse for fagene. I en studie av 66 masteroppgaver i de praktiske og estetiske fagene i første kull av GLU-studenter som ble tatt opp i 2017 ved åtte institusjoner i Norge var det til sammen 20 oppgaver om fagene på 5.-7. trinn og 46 oppgaver om fagene i ungdomsskolen (Skjelbred et al., 2024). Imidlertid var det ingen masteroppgaver om elever i møte med de

praktiske og estetiske fagene på 1.-4. trinn. Denne studien viser også at lærere er det mest brukte utvalget i masteroppgavene og at elevperspektivet er mindre vanlig (Skjelbred et al., 2024).

Selv om de fire fagene har en lang historie i norsk skolen, har de forholdsvis kort historie som forskningsfelt i norsk kontekst, og det er ulike trender i fagene når det gjelder forskningen. De to største praktiske og estetiske fagene i skolen, kroppsøving og kunst og håndverk, har også størst volum av empirisk forskning der elevene er selvstendige studieobjekt i møte med fagene i skolen. Generelt er det lite forskning om vurderingspraksiser i de praktiske og estetiske fagene. Mens det er stor enighet om betydningen av vurdering og tilbakemeldingspraksiser for elevenes læring i alle skolefag, er det ifølge Hopfenbeck (2024) også generelt lite forskning om vurdering som klasseromspraksiser. Slik er det også for de praktiske og estetiske fagene. Som vi har vist til i delrapport 2 (Borgen et al., 2023b) opplever lærere i disse fagene i ungdomsskolen usikkerhet når det gjelder vurdering. For å komme nærmere dagens vurderingspraksiser i fagene har vi på denne bakgrunn valgt å omtale aktuelle debatter om vurdering i hvert av fagene, som en tilgang til vurdering i de praktiske og estetiske fagene slik det kan se ut fra elevenes perspektiv.

2.1.1 Kroppsøving

To oversiktsstudier av fagfelleverderte publikasjoner om kroppsøving i norsk skole viser at forskningen de siste 10-15 årene har økt vesentlig i volum (Jonskås, 2010; Løndal et al., 2021). Det er imidlertid kun et fåtall studier der elevene er selvstendige studieobjekt. Kroppsøving er et gjennomgående fag i grunnskole og videregående skole (1.-13. trinn), mens kunnskapsinteressen i faget er rettet mot de eldste elevene. Det er et gjennomgående trekk at forskningen i faget gjelder elever i ungdomsskole og videregående skole, mens elever på barnetrinnene er nærmest fraværende i studiene (Løndal et al., 2021). Dette preger også kunnskapen vi har om praksiser i faget. Selv om det de siste 10 årene har vært en betydelig økning i publisert forskning i tidsskrifter, antologikapitler og doktorgradsavhandlinger blir grunnskoleelevers praksiser i kroppsøving hovedsakelig beskrevet og tolket gjennom studier av læreres praksiser og læreres fortellinger om faget. Videre er et stort volum av studier basert på selvrapporterte spørreskjema til lærere og/eller elever i ungdomsskole og videregående skole. I flere sammenhenger kan det se ut til at forskningen er rettet mot å identifisere problemer og foreslå endringer i skolefaget, i praksisene i faget, og i lærerutdanning (Moen & Rugseth, 2018, s. 154). Eksempler på ph.d.-avhandlinger der elever i grunnskolen er selvstendige studieobjekter og som inkluderer elevenes læringspraksiser, finner vi særlig fra de siste årene. I en studie har Ingulfsvann (2018) undersøkt elever på mellomtrinnet sine erfaringer med et fysisk-aktivitet-tiltak i skolen. Studien består av et datamateriale der elevers tegninger og egne tekster inngår sammen med intervjuer med elever og observasjoner av aktiviteter gjennomført over et skoleår. Østerli (2020) har i en intervjuundersøkelse med bruk av spørreskjema og intervju undersøkt hvordan elever i ungdomsskolen drar nytte av

omvendt undervisning i kroppsøving. I en studie av elevenes medvirkning i kroppsøving har Aarskog (2024) gjort klasseromsobservasjoner og videostøttede intervjuer med elever og lærere i ungdomsskolen for å undersøke hvordan elevene har medbestemmelse og er involvert i beslutninger som gjelder egne bidrag, innhold og vurdering i faget. Studiene bidrar til å utvide bildet av grunnskoleelevenes praksiser i kroppsøving.

Det er spesielt for kroppsøving at garderoben er et sted som markerer start og avslutning på undervisningen. Garderoben har lange tradisjoner i faget. I delrapport 1 i denne evalueringen har vi vist at skifting før kroppsøving og dusjing eller frotering etterpå har vært omtalt i læreplaner for faget og har blitt sett i sammenheng med hygiene og smitte som del av hygienelære (Borgen et al., 2023a, s. 22). I læreplanene M87, L97 og LK06 omtales ikke skifting og dusjing, men vi finner at hygienelære fortsatt nevnes i planene frem til og med LK06, der hygiene knyttes til kompetansemål på 1.-4. trinn. Nyere forskning viser til at garderoben kan hevdes å være et allmenndannende element som ivaretas i kroppsøving i LK06, og som gjenspeiler ideer om kroppskultur i samfunnet (Moen et al., 2017). Selv om elever på 5. til 10. trinn ser på garderobesituasjonen som en naturlig del av faget, rapporteres det imidlertid også om utfordringer med bråk og knapphet på tid (Moen et al., 2017; Moen et al., 2018). Noen av disse utfordringene kan ha sammenheng med at garderoben er et sted der elevene oppholder seg uten lærer til stede. Det virker å være uavklart om garderoben er en del av faget, eller om faget starter når de kommer inn i gymsalen fra garderoben og er over når elevene forlater gymsalen for å gå i garderoben (Moen et al., 2017). Tidligere forskning viser også at det kan være vanskelig å ivareta elevmangfoldet i garderoben. Studier om kjønn og garderobe tilskriver kjønn til å være et strukturerende prinsipp i faget. Garderoben kan være en barriere for deltakelse i kroppsøving, samt et sted med stor risiko, for eksempel for skeive elever (Walseth & Hæhre, 2016) og hvor det er vanskelig å delta som elev framfor som jente eller gutt (Korshavn et al., 2023, s. 177). Det er få studier om garderobe i kroppsøving, og forskningen preges av at det ikke alltid skilles mellom ulike kontekster når det gjelder garderobepraksiser og elevers erfaringer i garderoben, tatt i betraktning av at det er snakk om elever i et aldersspenn mellom 6 og 18 år, på ulike skoletrinn og skoleslag, og i ulike faglige sammenhenger.

Når det gjelder vurdering står kroppsøvingfaget i en særstilling sammenlignet med de tre andre praktiske og estetiske fagene (og andre fag i opplæringen). Dette har sammenheng med overgangen fra en innholdsorientert læreplanmodell i L97, til en kompetanseorientert læreplanmodell ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 (LK06). Reformen medførte debatter i kroppsøving i forbindelse med karaktersetting når innsats og holdning ikke lenger skulle inngå i vurderingsgrunnlaget (Lyngstad, 2019; Vinje et al., 2024). Debattene handlet om forholdet mellom enkeltelevens innsats, vurdering av prestasjoner knyttet til idretter og muligheter for bruk av tester.

Fordi kroppsøving er et gjennomgående fag i grunnskole og videregående skole (1.-13. trinn) preges vurderingsdebattene imidlertid også av at det ikke alltid skilles mellom de svært ulike kontekstene for faget, kompetansemål på ulike trinn og progresjon mellom trinn på barne-skole, ungdomsskole og videregående skole. Det er publisert fire versjoner av LK06 mellom 2006 og 2020; KRO1-01 (Udir, 2006a), KRO1-02 (Udir, 2009), KRO1-03 (Udir, 2012) og KRO1-04 (Udir, 2015).² Den første revisjonen, KRO1-02 fra 2009, omtaler innsats, og det kommer frem at elevene skal vise fair play og at elevens forutsetninger skal ha betydning i faget. I KRO1-03 fra 2012 ble formålet med faget endret og som eneste fag i LK06 fikk kroppsøving innsats som et grunnlag for vurdering. I 2015 kom det også i en ny revisjon av læreplanen, KRO1-04, som blant annet omtaler den første svømmeopplæringen på 1.-4. trinn med detaljerte krav om kompetanseoppnåelse, og svømming, sikkerhet og livredning på mellomtrinn og ungdomstrinn. Det kom samme år også et rundskriv angående vurdering med begrunnelse om at «vurderingspraksis i faget kroppsøving i noen tilfeller ikke har vært i sam-svar med forskriften» (Udir, 2015, s. 9). Der presiseres at det er forskriftsstridig å legge til grunn et normrelatert vurderingsprinsipp i faget, videre at tester ikke skal anvendes, og at selv om innsats vurderes individuelt er den enkelte elev avhengig av andres innsats for å nå mål.

Kritikken i fagfeltet av denne vektleggingen på innsats som grunnlag for vurdering og hvor-dan dette operasjonaliseres som kjennetegn på måloppnåelse, viser til hvordan innsats i kroppsøving blir forstått hovedsakelig som synlig/observerbar aktivitet/adferd. Elevene vurde-res på innsats som observerbare uttrykk for å jobbe hardt, forbedre seg, og vise positiv inn-stilling gjennom å gjøre hverandre gode, mens andre læreprosesser og refleksjoner som fo-regår i og mellom elever ikke vurderes (Aasland & Engelsrud, 2017). Forståelser av innsats som noe som kan observeres fanger heller ikke opp former for innsats, dialoger og forhand-linger i kroppsøvingstimer der elevene medvirker, tar ansvar og får innflytelse på egen læring (Aarskog, 2020; Aarskog et al., 2021).

I LK20 i teksten om faget heter det at innsats er en del av uttrykket for kompetanse i faget (Udir, 2019a). Det er likevel fortsatt diskusjoner i fagfeltet om hvordan vurderingstekstene og vurderingsforskriften kan tolkes og operasjonaliseres. I denne debatten er det imidlertid litt uklart hvordan resultater kontekstualiseres i forhold til elevers alder og skoletrinn, skoleslag og kobling til kompetansemål i diskusjonene. I delrapport 2 i denne evalueringen kommer det frem at lærerne har forskjellige oppfatninger om vurdering i faget avhengig av kontekst. Læ-rerne på barneskolen omtaler vurdering som en praksis de gjør her og nå, der de også har mange nyanser og virkemidler å spille på. På ungdomstrinnet omtaler lærerne vurdering som noe vanskelig og utfordrende, og som knyttes til å sette standpunktarakter. Som det kom-mer frem i delrapport 2 er det gjennomgående kollektive aktiviteter i kroppsøving. Det foregår felles instruksjoner og felles tilbakemeldinger – i store grupper av elever. Elevenes

² Se også en nærmere redegjørelse i delrapport 1 i denne evalueringen (Borgen et al., 2023a)

individuelle progresjon knyttet til utvikling av deres kompetanse, elevmangfold og læringspraksiser med utgangspunkt i elevenes individuelle forutsetninger får mindre plass. Innsats fremstår som et begrep som kan fylles med svært ulikt innhold i sammenheng med vurderingspraksiser på ulike trinn.

2.1.2 Kunst og håndverk

Forskning innen skolefaget kunst- og håndverk er også økende, men foreløpig er feltet preget av stor spennvidde i tematikker og forskningsområder (Johansson, 2018; Skjelbred et al., 2022). Johanssons oversikt over nordisk sløydforskning fra 2018 konkluderer med at de fleste av de 100 analyserte ph.d.-avhandlingene handler om sløydvirksomheten i seg, mens få utgår fra praksisnær forskning gjennomført i sløydundervisning i skolen (Johansson, 2018, s.116). Når forskning på feltet i en norsk kontekst skal presenteres er derfor mangelen på praksisnær forskning som inkluderer elevenes læringspraksiser til å ta og føle på. Nedenfor presenteres avhandlinger på ph.d. nivå samt to tidligere evalueringsundersøkelser som i norsk kontekst er praksisnære og som inkluderer elevenes stemmer eller læringspraksiser i kunst og håndverk. Studiene er presentert i en kronologisk tidslinje som spenner over nesten 30 år, fra 1995 til 2024. Elevenes forståelse og inntrykk av faget diskuteres i to evalueringsrapporter om formings-/ kunst og håndverksfaget etter innføring av henholdsvis M87 og L97, hvor elever svarte på spørreskjema eller ble intervjuet (Carlsen & Streitlien, 1995; Kjosavik et al., 2003). Frisch (2010) undersøkte forskjeller og likheter mellom formell og uformell tegning gjennom observasjon og intervju med barn mellom 9-12 år om deres tegneprosesser i formelle eller uformelle omgivelser. I en studie om eleven som aktør i møte med kunst bringes elevstemmene inn gjennom både intervju og observasjon (Dagsland, 2013). I klasseromsforskningen til Randers-Pehrson (2016) diskuteres elevenes mulighet for deltagelse og autonomi i de kunst- og håndverksfaglige praksisene som observeres mellom elev, lærer og faglig innhold. Skregelid (2019) har i en aksjonsforskningsorientert studie undersøkt elevenes deltagelse i møte med samtidskunst og deres opplevelser og erfaringer av dette over tid. Maus (2019) har undersøkt bærekraftig kunst og håndverksundervisning og konkluderer med at elever blir mer engasjerte og motiverte når de får arbeide med reelle og relevante problemstillinger i kunst og håndverk. Klungland (2022) har undersøkt det hun karakteriserer som materiell-kollektive praksiser i kunst og håndverksundervisning på mellomtrinnet og diskuterer hvordan dette kunne bidra til mer meningsfull læringsopplevelse for elevene. Tessem (2024) undersøkte elevenes skapende arbeid og sammenhengen mellom undervisningsaktivitetene og elevenes læringsprosesser for å kunne forstå elevenes kunnskaping i faget. Hun aktualiserte elevenes læringspraksis ved å la elevene anvende hodekameraer slik at det ble mulig å følge læringen fra elevenes perspektiv. Samlet sett gir denne forskningen et variert bilde av praksiser i kunst og håndverksfaget.

Gjennom kunst og håndverksfagets historie har det vært noen gjentagende debatter når det kommer til vurdering. En viktig debatt har dreid seg rundt forholdet mellom teori og praksis

og i hvilken grad refleksjon og teoretisk kunnskap skal gjøres til gjenstand for vurdering i faget. Distinksjonen mellom å kunne gjøre noe i praksis og å kunne forklare den skapende praksisen med teori, er bredt debattert innen kunst- og designdidaktikk (Nyrrnes, 2008; Brænne, 2009). En annen helt sentral debatt er det som kan kalles vurdering av motsetningsforholdet mellom ferdigheter og kreativitet, eller håndverk og nyskaping som Nielsen kaller det (Nielsen, 2019). Dette er en problematikk som går på hvordan man kan vurdere kreativitet og at det er enklere å vurdere håndverksferdigheter og flid i et ferdig produkt fordi det er av en mer «objektiv» karakter (Brænne, 2009; Lutnæs, 2011; Utdanningsetaten i Oslo kommune; 2009).

I forlengelsen av denne debatten er også forholdet mellom prosess og produkt viktig, hvor forventningene om originalitet og ideutvikling står i motsetning til vurdering av formale og konkrete visuelle parametere (Brænne, 2005). I etterkant av LK06 og innføringen av kompetansemål i faget, kom en debatt knyttet til fagets særpreg med skapende arbeid og utvikling av personlig uttrykk, og utfordringer med å bryte ned kompetansemål til godt fungerende kjennetegn på måloppnåelse. I vurdering av produkter er forholdet mellom begreper som «fint og stygt», og spørsmål om smak og stil, for eksempel lærerens formbilde (Gulliksen, 2006) en aktuell problemstilling. Til slutt kan vi trekke opp uenighet om mulig innføring av eksamen i faget (Nasjonalt senter for kunst og design i opplæringen, u.å.; Zvanut, 2019). I delrapport 2 i denne evalueringen kommer elementer fra debattene frem ved at lærerne har forskjellige oppfatninger om vurdering.

2.1.3 Mat og helse

I mat og helse er det få fagfellekvurderte studier som gjelder elevene i faget. To studier av faget innenfor LK06 viste at det meste av mat- og helseundervisningen på barneskolen var lagt til 6. trinn, selv om faget har kompetansemål også etter 4. trinn (Holthe et al., 2013). Det ser ut til å være en sammenheng mellom hvorvidt undervisningen er timeplanfestet og elevenes beskrivelse av innholdet i faget (Holthe et al., 2013). Flere studier viser at mat og helsefaget i stor grad preges av vektlegging på matlagingsferdigheter (Bottolfs, 2020; Holthe & Wergedahl, 2013; Veka et al., 2018; Øvrebø, 2014). I en ph.d.-avhandling undersøker Veka (2024) læreres praksiser i mat og helsefaget i barneskolen. Studien bygger på observasjoner av læreres praksiser i klasserommet og intervjuer med lærere og rektorer innenfor rammen av LK06. Mat og helseundervisningen på 1.-4. trinn preges til en stor grad av tilfeldigheter (Aadland et al., 2023). I en studie av undervisning i faget innenfor LK20 undersøkes 4. trinns elevers opplevelser av mat- og helseundervisningen (Slyngenberg Jensen et al., 2024). Studien er basert på et kvalitativt forskningsdesign og inkluderer fokusgruppeintervjuer med elever og skoleledere. Også denne studien finner at det synes å være av betydning for elevenes møter med faget hvordan faget er organisert og timeplanfestet eller ikke på ulike trinn i barneskolen (1.-7. trinn).

Vurderingskulturen er tidligere omtalt som svak i mat og helse (Holthe & Wergedahl, 2013). Historisk har oppskrifter dominert undervisningen (Veka et al., 2018). Tradisjonelle vurderingspraksiser har ofte vært basert på den praktiske oppgaven elevene får, med vekt på feil og mangler i elevenes arbeid (Holthe & Wergedahl, 2013). Dette har vanligvis blitt observert gjennom arbeidsstasjoner og praktiske øvelser, der vurderingen primært baserte seg på elevenes evne til å følge oppskrifter, gjennomføre praktiske oppgaver og overholde hygiene- og sikkerhetskrav. Teoretisk kunnskap om ernæring og helse ble ikke systematisk integrert i vurderingsgrunnlaget (Holthe & Wergedahl, 2013). Innenfor denne praksisen har læring blitt sett på som å mestre et umiddelbart mål, snarere enn å fremme læringsprosessen underveis. Tidligere vurderingspraksis var også preget av standardiserte skriftlige oppgaver eller prøver, for å måle elevenes fagkunnskaper. Dette ga lite rom for individuell tilpasning eller elevmedvirkning. Elevene ble sjelden bedt om å begrunne valg av teknikker eller ingredienser, eller å reflektere over hvordan disse valgene påvirket matlagingens resultater. Refleksjon over egen innsats eller egenvurdering var sjelden en del av vurderingsprosessen, noe som førte til en rigid vurderingsstruktur som i liten grad ivaretok elevenes individuelle behov.

Under LK06 var vurderingspraksisen produktorientert, mens en viktig endring i LK20 er økt vektlegging av elevenes evne til å reflektere over egen læring, samt å forstå sammenhengen mellom mat, helse og miljø. Tidligere vurderingspraksis la liten vekt på denne dimensjonen. Med LK20 har vurderingsfokuset beveget seg bort fra en oppskriftsbasert tilnærming til at prosess, refleksjon og teoretisk forankring skal vektlegges. De reviderte læreplanene og vurderingsforskriftene representerer slik sett et paradigmeskifte i mat- og helsefaget. Overgangen fra produktorientert til prosessorientert vurdering, kombinert med søkelys på dybdelæring, elevmedvirkning og tverrfaglighet, reflekterer en slik endring. I våre observasjoner som rapportert i delrapport 2, ser vi at vurderingen i faget i stor grad skjer underveis i timene, gjennom tilbakemeldinger mens elevene jobber med oppgavene, men også at lærerne uttrykker usikkerhet om vurdering (Borgen et al., 2023b).

2.1.4 Musikk

For musikkfagets del finnes det svært lite forskning på fagfellenivå som belyser elevperspektiver og elevstemmer i musikkundervisningen. I forskningsgjennomgangen i dette kapitlet finner vi bare noen få fagfellevurderte arbeider om konkrete klasseromspraksiser i musikkfaget i løpet av de siste 15 årene, og denne forskningen foreligger hovedsakelig i form av kvalitative studier. Onsrud (2013) har sett på hvordan elever utforsker og uttrykker kjønn gjennom musikk, mens Bøe (2010) har undersøkt elevenes egne meninger om sangaktiviteter i musikkundervisningen og bruk av elevenes stemmer i komponering. Videre har Berg-Olsen (2015) undersøkt marginaliserte elevers stemmer i musikkfaget. En artikkel av Gilje (2021), som bygger på observasjon av 54 undervisningsøkter i musikk og intervjuer med lærere og elever, viser at lærebøker og andre papirbaserte læringsmidler sjelden benyttes i klasserom der elevene arbeider med digitale verktøy. Relevant forskning som er gjort med

utgangspunkt i lærerens perspektiv fokuserer primært på lærerens kompetanse og valg av undervisningsmetoder, deriblant bruk av digitale verktøy, for eksempel Sætre et al. (2016). Nielsen og Karlsen (2021) peker på betydningen av lærernes kompetanse for kvaliteten på musikkundervisningen. Det er lite empirisk forskning som direkte observerer og kartlegger elevers erfaringer, opplevelser og perspektiver i musikkfaget i grunnskolen. Samtidig viser resultater fra forskningsprosjektet DYNAMUS som undersøker musikkopplæringen på formelle, ikke-formelle og uformelle musikkrelaterte lærings- og undervisningsarenaer for aldersspennet 0-19 år (Ellefsen et al., 2023), at lærere er sentrale for elevers læring og opplevelser i musikkfaget.

I musikkfaget finnes lignende diskusjoner som det vises til i avsnittet ovenfor om kunst og håndverk, for eksempel når det gjelder forholdet mellom prosess og produkt eller mellom ferdigheter og kreativitet. Forskning på vurderingspraksiser i musikkfaget som har undersøkt lærernes praksiser, viser at standpunktvurdering i musikk kan oppleves som utfordrende og blant noen lærere også som uønsket (Vinge, 2014, s. 321). Lærerne i Vinges undersøkelse (2014) peker på flere forhold i denne forbindelse. For det første vises det til at vurdering tar fokuset bort fra det som er sett på som viktig i faget, ved at vurderingsfokuset lett kan sette kunnskaps- og ferdighetsfaget musikk opp mot opplevelsesfaget musikk. Det kan være skille mellom aktiviteter som er egnet for vurdering, og hva som er meningsfulle aktiviteter for elevene (Vinge, 2014, s. 301). For det andre peker lærerne på at vurdering begrenser fagets muligheter (Vinge, 2014, s. 303), for eksempel ved at likebehandling av elevene ikke alltid er på fagets premisser. I et band spiller for eksempel noen gitar, noen synger og andre spiller trommer. Hvordan skal læreren måle disse prestasjonene opp mot hverandre i en vurderingssituasjon? For det tredje hevder noen lærere at vurdering er krevende da lave karakterer kan oppleves mer dømmende enn i andre fag. Begrunnelser er at musikk bl.a. er knyttet til elevenes personlige uttrykk (Vinge, 2014, s. 305). Vinges studie (2014, s. 281) viser at lærerne møter kompleksiteten i utfordring med vurdering på ulike måter. For eksempel bruker lærerne tid på konstruksjon av kriterier som minsker tolkningsrommet ved vurdering, både for elevene og læreren (Vinge, 2014, s. 282). Ved å utforme konkrete og eksplisitte kjennetegn for måloppnåelse søker de å utføre rettferdig vurdering (Vinge, 2014, s. 282). Studien viser videre at både elever og lærere forholder seg til en felles referanseramme for kvalitet, konstruert av kulturelle og estetiske praksiser også utenfor klasserommet (Vinge, 2014, s. 283-284). Vinge påpeker også at tid spiller en viktig rolle for lærernes vurderingspraksis. Lærerne problematiserer for eksempel hvordan en skal kunne gjennomføre tilstrekkelig mange vurderingssituasjoner mot slutten av opplæringen som gir dem dokumentasjon for en både valid og reliabel sluttvurdering (Vinge, 2014, s. 287-288). Dette oppfattes som krevende i et fag som allerede har få årstimer til rådighet. I denne studien omtales «formativ vurdering» derfor som mer tjenlig, slik prosessvurdering i musikk i større grad inngår som en «naturlig del» av både ferdighetsutvikling og veiledning i faget (Vinge, 2014, s. 322). Å også skulle gjøre standpunktvurdering fører til det Vinge (2014) kaller for didaktiske selvforsvarsstrategier blant lærerne, der de føler seg tvunget til å finne lærestoff og vurderingskriterier som lar seg objektivt beskrive og vurdere. På denne måten blir kravet om vurdering også med på å styre valg

av innhold og arbeidsformer i faget. Selv om Vinge skriver sin avhandling i 2014 og relaterer den til vurdering i LK06, forteller våre informanter i delrapport 2 om lignende strategier da de ønsker å «ha ryggen fri» i møte med f.eks. klagesaker og kritiske foreldre i forbindelse med karaktersetting i musikk (Borgen et al., 2023b, s. 61).

2.1.5 Oppsummering angående forskning og vurderingsdebatter

Samlet sett ser vi at de praktiske og estetiske fagene har et relativt lite volum av empirisk forskning om elevenes læring i grunnskolen, og dette gjelder særlig elevene i småskolen og på mellomtrinn (1.-7. trinn). Det er flere fagtradisjoner og idemessige debatter i fagene, noe som kommer til uttrykk i debattene om vurdering i enkeltfagene. På den ene side peker debattene mot den individuelle vurdering og karaktersetting vs. de mer kollektive prosessene som skal inngå i vurderingsgrunnlaget. På den andre side ser vi at det er en spenning mellom hva lærere oppfatter som fagenes egenart og ønsker om ivaretagelse av et stort tolkningsrom, vs. en forståelse av vurdering som noe som skal være basert på noen etterprøvbare, objektive kriterier som kan forsvares ved behov. Dette er gjenkjennelig i observerte undervisningspraksiser og refleksjonene som lærerne hadde om vurdering i delrapport 2 i denne evalueringen (Borgen et al., 2023b).

Videre i kapittelet skal vi her gå nærmere inn på hvordan det teoretiske rammeverket for evalueringen kan bidra til å belyse elevenes læringspraksiser i de praktiske og estetiske fagene på 1.-10. trinn i grunnskolen.

2.2 Elevenes læringspraksiser i utdanningskomplekset

Vi anvender praksisarkitekturteori som rammeverk for å undersøke hva som kjennetegner elevenes læringspraksiser i de praktiske og estetiske fagene etter innføringen av LK20. Innenfor teorien om praksisarkitektur forstås utdanning som en praksis. Praksisen består av makro- og mikro-praksiser, der undervisning og læring foregår. Basert på empiriske studier har Kemmis (2022) videreutviklet teorien om praksisarkitektur og operasjonaliseringer av fem praksiser som inngår i utdanningskomplekset. Utdanningskomplekset består av elevenes læringspraksis, lærernes undervisningspraksis, profesjonell læringspraksis, ledelsespraksis og forskningspraksis. Dette komplekset danner et rammeverk for å utforske noen av de mulige gjensidige avhengighetene til praksiser i utdanningsmiljøer – enten de danner praksisøkosystemer eller ikke. Vi har videreutviklet Kemmis (2022, s. 128) sin modell for bruk i evalueringen (se Borgen et al., 2023b). Fremstillingen i Tabell 2.1 er en konseptualisering av disse overordnede formene for praksiser i utdanningssammenheng og mulige sammenkoblinger, og man må empirisk undersøke om, og hvilke, slike sammenkoblinger forekommer eller ikke. I denne studien undersøker vi utdanningskomplekset ved å aktualisere elevenes læringspraksiser.

Tabell 2.1 *Utdanningskomplekset - pedagogiske praksiser i samspill med andre praksiser* (fra Borgen, et al., 2023b, s. 16).

Utdanningskomplekset	Elevenes læringspraksis	Lærernes undervisningspraksis	Profesjonelle læringspraksis	Ledelsespraksis	Forskningspraksis
Elevenes læringspraksis					
Lærernes undervisningspraksis					
Profesjonell læringspraksis					
Ledelsespraksis					
Forskningspraksis					

Kemmis (2022) viser til at elevers læringspraksiser er det elever gjør i klasserommet eller andre settinger der deres (prosesser med) læring finner sted. Praksisene kan være individuelle eller kan være samarbeid med andre. Når elever samarbeider skaper de hverandres praksis og læringsprosesser (Kemmis, 2022, s. 122). Læreres undervisningspraksiser kan være individuelle, men kan også være samarbeid om undervisning og planlegging. Læreres profesjonelle læringspraksis omfatter prosesser der lærere utvikler sin undervisningspraksis gjennom samarbeidende tilnærminger til profesjonell læring i kollegiet, i møter og i andre settinger hvor det foregår delt profesjonell utvikling og læring. Ledelsespraksiser er ifølge Kemmis (2022), sosiale og flerveis praksiser, kontekstbestemt og kan være produsert i samarbeid mellom alle involverte medlemmer av organisasjonen i måten de tilslutter seg på (s. 125). I utdanningskomplekset kan også praksiser knyttet til forskning og refleksjon inngå, i form av aksjonsforskning og praksisutviklende forskning. I denne evalueringen er fire av de fem praksisene aktuelle analytiske verktøy, da det ikke inngår aksjonsforskningstiltak i evalueringen. Kemmis (2022) viser til at hver av praksisene kan tenkes utført av et enkelt individ, men hver enkelt kan også forstås som samarbeidende co-produsert av mennesker som utfører dem sammen, som distribuert praksis. Under noen omstendigheter blir bestemte former av disse fem områdene av praksis viklet inn i hverandre, sammenkoblet og gjensidig avhengige - for så å muligvis danne praksisøkosystemer.

I teorien om praksisarkitektur forstås praksisene som prosesser, men praksisene har også ulike arrangementer, som kan forstås som kulturelle, sosiale og materielle innramminger som holder praksisene 'på plass'. De spesielle arrangementene muliggjør og begrenser utdanningspraksisene. Praksisene har tre dimensjoner. Det er (1) den semantiske dimensjonen (der det er mulig å si ting og bli forstått); (2) dimensjonen av fysisk rom-tid (der det er mulig å utføre relevante aktiviteter); og (3) den sosialpolitiske dimensjonen (der det er mulig å forholde seg hensiktsmessig til andre i praksisen). En praksis oppstår ikke ved å produsere ord og forståelser, gjerninger og relasjoner ut av løse luften. Den trekker på eksisterende muligheter i hver av disse dimensjonene. En praksis er derfor sammensatt av eksisterende kultur-

diskursive arrangementer som språk og fagområders diskurser. Disse kultur-diskursive arrangementene beskriver og rettferdiggjør ord og begreper som forekommer i fagenes praksiser; eksisterende materialøkonomiske ordninger som muliggjør handlingene som utgjør praksisen, og eksisterende sosialpolitiske ordninger som muliggjør relasjonene som utgjør praksisen (Kemmis & Heikkinnen, 2012, s. 164). Praksisene er ikke statiske, men tilpasser seg og utvikles i relasjon til praksisers arkitektur.

Ved å delta i praksisenes språk, handlinger og relasjoner inviteres elevene inn i et mangfold av praksiser som med-skapere og videre-utviklere av praksisene (Kemmis, 2022). Læring er noe som ikke kan kontrolleres, men inviteres til som en prosess, og her framhever Kemmis også elevenes vilje i praksisene. En vilje som individuelt eller kollektivt driver eller gir motstand til praksisene elevene inviteres til. Det er ikke tilstrekkelig å delta i praksiser i tråd med LK20. Det betyr heller ikke at lærere med invitasjonene lykkes i å nå sine mål om læring i skolen. Praksisenes arrangementer har en historie og kommer til uttrykk som – sånn gjør vi det her» og blir dermed uttrykk for elevers og læreres eksisterende kunnskap og forståelser om fagene. De ulike praksisene som kommer sammen i de praktiske og estetiske fagene i en skolehverdag kan danne økologier der elevenes læringspraksiser inngår.

2.3 Søkelys på noen reformideer

I evalueringen av elevenes læringspraksiser benytter vi også perspektiver fra translasjons-teori (Røvik, 2009) for å analysere reformimplementering i skolesektoren (s. 136). Sentralt i denne teorien er at reformideer har ikke fått sin utforming en gang for alle (Røvik, 2009, s. 140), men blir kontinuerlig oversatt og omformet. Selv om teorien om praksisarkitektur setter søkelys på kompleksiteten i og mellom praksiser, fokuserer vi i denne studien på hvordan elevenes læringspraksiser kan spille med i oversettelse og omforming av reformideene i læreplanene for fagene i LK20. Videre retter vi søkelys på reformideer knyttet til hvordan fornyelsen av fagene er strukturert i læreplanen LK20 og forventninger dette skaper til innholdet i fagene, til vurdering, samt til en tydelig vektlegging av elevmedvirkning og elevers medansvar i læringsfellesskapet.

2.3.1 Læreplanen LK20 – fornyelse av fag

LK20 omtales som en blandet læreplanmodell, med elementer fra innholdsorienterte modeller før Kunnskapsløftet ble innført med LK06, og ved at fagfornyelsen viderefører kompetansemål i skolefagene (Aasen, et al., 2012; Bratland & El Ghami, 2022; Karseth et al., 2020). Fagenes endringer skal ivaretas innenfor samme fag- og timefordeling som i LK06, og prinsippene for styring, struktur og innhold fra LK06 står fast.

Vi har i delrapport 1 i denne evalueringen vist hvordan det er stabile trekk i fagene gjennom ulike læreplaner, og noen endringer i LK20 som er vesentlige, men også til dels motsetningsfulle, ved at fagene skal ivareta kjente og etablerte tradisjoner med vektlegging av «det praktiske» samtidig som nye elementer kommer inn (Borgen et al., 2023a). Som nevnt er tydeligere innholdsorientering og bedre sammenheng blant sentrale reformideer i fagfornyelsen (Karseth et al., 2022). Den bedre sammenhengen ivaretas blant annet gjennom verblisten på 20 verb som alle fagene skal anvende (Kunnskapsdepartementet, 2018). Verbene uttrykker reformideer i LK20 og danner et språk som gjennom forklaringene skal kunne være relevante for alle fag. Verbene er: analysere, anvende, beskrive, bruke, dokumentere, drøfte, forstå, gjennomføre, gjøre rede for, planlegge, presentere, reflektere, samarbeide, sammenligne, tolke, utforske, utvikle og vurdere. At verblisten skal være felles for alle fag signaliserer forventninger om fagintegrasjon på tvers av fag i LK20.

Verblisten kan også knyttes til forventninger om at tverrfaglig samarbeid kan bidra til bedre sammenheng i læreplanverket (Meld. St. 28 (2015-2016)). Begrepet tverrfaglighet inngår samtidig i et spenningsfelt mellom fagintegrasjon og fagkonsentrasjon (Karseth et al., 2020) og mellom ulike grader av tverrfaglighet, som fagkobling, flerfaglighet, tverrfaglighet eller fagintegrasjon (Bolstad, 2020; Drake & Reid, 2020). I Meld. St. 28 (2015-2016) ligger det også forventninger om at de praktiske og estetiske fagene skal bidra med praktiske arbeidsformer i sammenheng med andre fag og som metode i sammenheng med tverrfaglighet.

Strukturen for læreplanene for fagene er todelt; i tekstene *læreplanene for fagene* er det først en overordnet tekst om fagets fagrelevans og sentrale verdier. Videre beskrives kjerneelementer i fagene, deretter omtale av tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter. Deretter følger kompetansemål for 2., 4., 7., og 10. trinn, med tekster om undervisvurdering og standpunktvurdering. Vurderingstekstene som følger kompetansemålene viser til forskrift om standpunktvurdering og til sentrale verb i fagene, og utgjør en syntetisering av kompetanse basert på kjerneelementene. Kjerneelementene er nye i LK20 og har en sentral posisjon i læreplanene for fagene ved at de skal være styrende for valg av innhold. Kjerneelementene beskriver de mest sentrale begrepene, kunnskapsområdene, tenkemåtene, metodene og uttrykksformene i faget. Tekstene som beskriver de enkelte kjerneelementene i fagene skal ifølge retningslinjene for læreplanarbeidet styrke sammenhengen mellom overordnet del, kjerneelementer og kompetanse, og bidra til en bedre sammenheng i læreplanverket (Udir, 2018, s. 4). Blant de fire praktiske og estetiske fagene har kroppsøving og mat og helse tre kjerneelementer, og kunst og håndverk og musikk har fire kjerneelementer, der det fjerde er likt for begge fag; kulturforståelse, se tabell 2.2.

Tabell 2.2 Kjerneelementer i de fire fagene i LK20

Kjerne- elementer	Kroppsøving	Kunst og håndverk	Mat og helse	Musikk
1	Bevegelse og kroppslig læring	Håndverks- ferdigheter	Helsefremmende kosthold	Utøve musikk
2	Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter	Kunst- og designprosesser	Bærekraftige matvaner og bærekraftig forbruk	Lage musikk
3	Uteaktiviteter og naturferdsel	Visuell kommunikasjon	Mat og måltid som identitets- og kulturuttrykk	Oppleve musikk
4		Kulturforståelse		Kulturforståelse

Kjerneelementene og hvordan fagene omtales i tekstene som går forut for kompetansemålene skal altså være styrende for operasjonaliseringen av kompetansemålene i fagene samt for progresjonen mellom trinnene. I LK20 er antall kompetansemål redusert, men har samtidig fått økt kompleksitet ved at de kombinerer flere elementer enn i tidligere kompetansemål (jf. Borgen et al., 2023b; Karseth et al., 2020). Vi har i tidligere delrapporter i evalueringen vist til hvordan læreplanene for fagene er endret og at de også har trekk fra tidligere læreplaner for enkeltfagene. I delrapport 1 viser vi til at de generelle verbene i verblisten i LK20 inngår sammen med fagspesifikke verb i tekstene om fagene, men også at flere av de fagspesifikke verbene kan gjenfinnes i eldre læreplaner. I delrapport 2 viser vi at kompetansemålene kommer i forgrunnen som sjekkpunkter for lærerne når de skal planlegge sin undervisning, mens verbene kommer i bakgrunnen. Det kommer også frem at kjerneelementene i svært liten grad blir omtalt av lærere, skoleledere og skoleeiere som inngår i delstudien i delrapport 2. I denne delrapporten vil analyser av elevenes læringspraksiser kunne bidra til en innkretsing av hvordan kjerneelementene inngår i fagene i elevenes praksiser.

I forhold til LK06 er det nytt i LK20 at læreplanene for fag også inneholder fagspesifikke omtaler av vurdering som er angitt for hvert trinn det er angitt kompetansemål for. Ifølge retningslinjene for læreplanarbeidet skal omtalen uttrykke hva eleven samlet sett skal kunne og vurderes etter, relatert til kompetansemålene. Vurderingen skal også relateres til de fagspesifikke tekstene om faget, som er tekster der progresjonen i faget tydeliggjøres (Udir, 2018, s. 11). Dette er en endring fra LK06 der progresjonen er omtalt i fagenes hovedområder som er relatert til trinn. Vurderingstekstene omfatter underveisvurdering, sluttvurdering og standpunktankaracterisering.

I læreplanverket LK20 forutsettes det at lærerne går frem og tilbake innenfor en vertikal struktur, der overordnet del, kjerneelementer og kompetansemål utgjør tekster på ulike nivåer som skal ses i sammenheng i vurdering. Dette krever at lærerne leser læreplanen i flere retninger og vektlegger sammenhengene mellom enkeltelementene når de velger innhold i faget og utvikler kjennetegn på måloppnåelse i sammenheng med vurdering. Samtidig skal

dette «ikke begrense lærernes handlingsrom til å tilpasse og organisere opplæringen» (Udir, 2018, s. 11). Som omtalt i delrapport 2 kan dette handlingsrommet i fagene i LK20 oppfattes som en frihet, men også som en utfordring i valg av innhold og organisering så vel som når det gjelder vurdering for lærere i de praktiske og estetiske fagene (Borgen et al., 2023b). Aktuelle fagdebatter i de praktiske og estetiske fagene om vurdering gjenspeiler at varierende praksiser og usikkerhet knyttet til vurdering ikke er noe nytt, men at debattene i hvert fag har ulikheter som knyttes til fagenes egenart. I denne delrapporten vil analyser av elevenes læringspraksiser kunne bidra til empiri om hvordan elevene gir vurdering i fagene innhold og forståelse innenfor LK20.

2.3.2 Elevene og læringsfellesskapet

Det følger ny overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) og revisjon av opplæringsloven (Lovdata, 2023) med fagfornyelsen og læreplanverket LK20. Ifølge *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* skal elevene ha medansvar og rett til medvirkning i skolen og bli møtt med tillit, respekt og krav og få utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Lovdata, 2023). Den nye opplæringsloven som ble vedtatt av Stortinget våren 2023 skal bidra til å ivareta et mer mangfoldig elevgrunnlag og stimulere til gode relasjoner og inkluderende fellesskap (NOU 2023: 27).

Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen beskriver grunnsynet som skal prege den pedagogiske praksis i hele opplæringen (Udir, 2017). Elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet (Udir, 2017, s. 17). Overordnet del henvender seg til lærere, skoleledere og andre som har ansvaret for opplæringen og elevene omtales i 3. person. Elevmedvirkning omtales en gang i overordnet del, der et raust og støttende læringsmiljø omtales som en forutsetning for læring:

Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag. Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid. (Udir, 2017, s. 16).

Elevene får her ansvar for sin individuelle medvirkning og sin medvirkning i læringsfellesskapet. Formuleringene i opplæringsloven om medansvar og medvirkning bygger på artikkel 12 i Barnekonvensjonen. Den går ut på at barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, skal ha rett til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet. Barnets synspunkter skal også tillegges behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet (United Nations, 1989). I forbindelse med behandlingen av høringen og forslag til ny opplæringslov ble det presisert at Barnekonvensjonen er en sentral referanse for opplæringsloven. Barnekonvensjonens artikkel 3 om det beste for barnet, retten til å bli hørt (artikkel 12), retten til ytrings- og informasjonsfrihet (artikkel 13) og retten til informasjon (artikkel 17) er

utfyllende og står i en funksjonell sammenheng (Prop. 57 L (2022-2023), s. 156). I proposisjonen presiseres det imidlertid også at det er forskjell på å ytre seg i et demokratisk ordskifte og at det som ytres skal ha konsekvenser (Prop. 57 L (2022-2023), s. 156). Disse spenningene mellom ulike hensyn i Barnekonvensjonen er innebygget i opplæringsloven, og kan forklare at skoler, skoleledere og lærere tilbys et stort mangfold av ressurser om elevers medvirkning i skolen. For eksempel Barneombudet (2019), Utdanningsdirektoratet (2024), Utdanningsforbundet (2020), og en rapport som KS og Elevorganisasjonen har tatt initiativ til (Oxford Research, 2022).

Behovene for å utdype og forklare hva som menes med elevmedvirkning kan gjenspeile at det er flere barrierer for på en meningsfull måte gi elevenes stemme en plass og konsekvenser innenfor utdanning (Lundy, 2007). Ifølge Lundy (2007) er sted, utsagn, hvem som er publikum og faktisk har innflytelse, kontekstuelle elementer som må ses i sammenheng med elevmedvirkning. Elevmedvirkning er med andre ord et vagt begrep – som inngår sammen med andre vage begrep innenfor opplæringen (Blikstad-Balas, 2013). I denne delrapporten vil vi kunne bidra med empiri der elevene gir begrepet innhold og forståelse i sammenheng med de praktiske og estetiske fagene.

2.4 Oppsummering

Å undersøke elevenes læringspraksiser i LK20 i de praktiske og estetiske fagene innebærer å undersøke et komplekst og lite avgrenset empirisk felt (Blikstad-Balas, 2013). Som vi har vist til over er elevers læringspraksiser det elever gjør i klasserommet eller andre settinger der deres (prosesser med) læring finner sted (Kemmis, 2022, s. 122). Læring i slike praksiser er noe som ikke kan kontrolleres, men noe elevene inviteres til. Elevenes vilje i praksisene er noe som individuelt eller kollektivt driver eller gir motstand til praksisene. Når elevene deltar i skolen, skjer det innenfor rammen av læreplanbestemte former i undervisningssituasjoner i klasserommet og andre settinger. Når elevene deltar i ulike praksiser i de praktiske og estetiske fagene, får de tilgang til å snakke om fagene og beskrive vaner og gjenkjennbare arrangementer knyttet til å være elev i disse fagene (jf. Kemmis, 2022). Elevene har som oftest allerede i ulikt antall år deltatt i de praktiske og estetiske fagenes ulike praksiser i skolen. De har også vært medskapere i tilstøtende praksiser i andre fag i skolen og legger merke til forskjeller og likheter mellom fagene. Det er slik sett å forvente at elevene kan snakke om, beskrive, og eksemplifisere de praktiske og estetiske fagene fra det å være elev og medvirke i fagene. Videre i rapporten skal vi gå inn på design og metode og datamaterialet i studien.

3 Design og metode

Med praksisarkitektur (Kemmis, et al., 2014), og translasjonsteori (Røvik, 2009) som teoretisk ramme anvender vi et kvalitativt, flermetodisk forskningsdesign der ulike metoder og datatyper inngår. Formålet er å frembringe datamateriale som kan beskrive, forstå og fortolke hvordan samskaping av praksiser i utdanningskomplekset foregår og om mulige praksisøko-logier mellom nasjonale og lokale styringsdokumenter og de praktiske og estetiske fagene i skolen (Kemmis, 2022).

3.1 Studiens design

Problemstillingen om hva som kjennetegner elevenes læringspraksiser er et empirisk spørsmål. Gjennom tre forskningsspørsmål spør vi hva elevene gjør i fagene, hvordan elevene forstår fagene, og hvordan foregår og hvordan beskriver elevene vurdering i fagene. Observasjoner og fokusgruppeintervjuer er valgt for å få datamateriale om språk, handlinger og relasjoner i elevenes læringspraksiser. Designet i evalueringen har gitt informasjon basert på tilgang til avgrensede tidsvinduer inn i undervisningsforløp som er planlagt med tanke på varighet og elevenes utvikling og læring over tid (Dahler-Larsen, 2003). Avgrensningene og opplegget i designet var et pragmatisk valg i forhold til tids- og ressursrammene for evalueringen. Vi har produsert omfattende datamateriale i de fire praktiske og estetiske fagene, på ulike trinn i grunnopplæringen. Observasjonene i klasserom/spesialrom ble gjennomført ved hjelp av et observasjonsskjema (Vedlegg 3). Videre har vi valgt å gjøre fokusgruppeintervjuer med elever i etterkant av observasjonene. For dette formålet ble det utviklet en intervjuguide (Vedlegg 4). Dataproduksjonen har vært gjennomført på flere tidspunkt i løpet av våren 2024.

3.1.1 Utvalg - casekommuner og skoler

I henhold til casestudie-design der enhetene til sammen gir et utfyllende bilde (Yin, 2018), inngår 11 skoler fordelt på 5 kommuner i utvalget. Utvalget er strategisk og basert på at det har vært mulig å få tilgang til to klasser i hvert av de fire fagene på både barneskoler og ungdomsskoler (4 klasser totalt i hvert fag). Tabell 3.1 under gir en oversikt over utvalget, og viser at vi har observert 16 klasser som totalt utgjør 265 elever. Observasjonenes lengde strekker seg fra økter på 45 minutter (0,75 skoletime) til 150 minutter (2,5 skoletime) i fagene. Totalt utgjør observasjonene i overkant av 26 skoletimer (1600 minutter) fra de ulike klasserommene. Totalt har vi også intervjuet 65 elever.

Tabell 3.1 Oversikt over utvalget

Fag	Skole nr./ trinn (barneskole/ ungdomsskole)	Antall observerte elever i klasserom/ spesialrom	Antall elever i fokusgruppe- intervju	Varighet av observasjon (antall minutt/ observa- sjon)
Kropps- øving	1, 2 / b-trinn	46	8	45 min + 60 min
	3, 4 / u-trinn	34	8	55 min + 120 min
Kunst og håndverk	1, 2 / b-trinn	31	8	120 min + 120 min
	3, 4 / u-trinn	22	9	120 min + 120 min
Mat og helse	1, 2 / b-trinn	29	8	150 min + 150 min
	3, 4 / u-trinn	19	8	150 min + 150 min
Musikk	1, 2 / b-trinn	47	8	60 min + 60 min
	3, 4 / u-trinn	37	8	60 min + 60 min
SUM		265 elever	65 elever	26 skoletimer

Ved utvalg av skoler startet vi med å kontakte de skolene som hadde deltatt i forrige dataproduksjon og som vi i utgangspunktet hadde en intensjonsavtale med (jf. Borgen et al., 2023b). Noen skoler og lærere ønsket ikke å delta videre i forskningsprosjektet av ulike grunner. Dette gjorde at vi i noen tilfeller måtte skaffe nye deltagere. Gjennom snøballmetode, kontakter dannet gjennom praksisskoler i lærerutdanningene og personlig nettverk kontaktet vi dermed nye skoler og lærere med spørsmål om de kunne tenke seg å delta i vår forskning. Heldigvis var flere skoler og lærere positive til deltakelse. Disse endringene i utvalget har få praktiske konsekvenser for denne rapporten, bortsett fra at det vanskeliggjør konkrete sammenligninger innenfor samme skole på ulike tidspunkt (altså funn på skole/klasse/lærer -nivå i delrapport 2 vs. delrapport 3).

I dialog med hver skole har vi valgt ut klasser der observasjonene kunne gjennomføres. Vi skulle innhente minimalt med personopplysninger, og skulle behandle elevene som generaliserte og anonymiserte informanter. Derfor søkte vi SIKT om å hente inn personopplysninger med hjemmel i lovteksten om datainnsamling i allmennhetens interesse. Etiske hensyn og krav er ivaretatt gjennom et tydelig informasjonsskriv til foresatte der de blant annet kan reservere sine barn fra å delta i studien. Ingen foresatte valgte å reservere sitt barn fra å delta. Lærere kategoriseres som et annet utvalg i denne studien, og her behandles personopplysninger etter godkjenning gjennom samtykke. Informasjonsskriv og samtykkeskjema er sendt ut til alle lærere og foresatte. Vi fikk hjelp fra skole og lærere til å distribuere informasjon i klassenes vannte informasjonskanaler. Vi har fulgt det etiske regelverket fra SIKT, som også har godkjent evalueringsprosjektet.

Direkte etter hver observasjon gjennomførte vi et fokusgruppeintervju med noen elever fra klassene som var observert. I tråd med at dette var et kvalitativt design, og innenfor rammene for evalueringen var det læreren som administrerte utvalget etter kriteriene; ca. 4

elever med jevn kjønnsfordeling, og der læreren vurderte at elevene ville kunne være trygge til å snakke i intervjusituasjonen sammen med oss forskere. Vi oppga også et kriterium om at elevene helst skulle representere bredden i klassen, og trengte ikke være spesielt «flink» eller interessert i det respektive faget. Utvalget er også influert av at elevene ble spurt og kunne velge å være med på intervju.

3.2 Metoder for å genere datamaterialet

Vi har gjennomført observasjoner av undervisning i klasserom. Dette gir datamateriale om hva elevene sier og gjør i læringspraksisene, og om relasjoner mellom elev og lærer, og mellom elever, i klasserommet. Kunnskapsinteressen i observasjonene var ikke knyttet til enkeltelever og enkelthendelser, men til det elevene gjør innenfor rammen av en undervisningssituasjon i faget. Alle observasjonene foregikk i klasserom og/eller spesialrom på skolene, og ikke for eksempel i uteklasserom eller på tur i nærmiljøet. I hvert klasserom gjennomførte to forskere ikke-deltagende observasjon (Dalland et al., 2021). For å gjennomføre observasjonene har vi anvendt et felles observasjonsskjema basert på praksisarkitekturteoriens begreper språk, handling og relasjoner (Kemmis et al., 2014). Forskerne har plassert seg på ulike steder i rommet under observasjonene. Ved at to forskere observerer er det nærliggende å tenke at observatørene «ser» det samme. Imidlertid, klasseromsobservasjonen er ikke en slags objektiv virkelighet som kan beskrives (Dalland et al., 2021). Hvor vi retter blikket og hva vi legger merke til, og hvilke handlinger vi beskriver er avhengig av våre egne erfaringer og faglige ståsted (Borgen & Engelsrud, 2024). Når begge forskerne beskriver språk, handling og relasjoner i samme klasserom/spesialrom, gir observasjonene samlet sett informasjon om klasseromskompleksiteten på andre måter enn en enkeltforsker kan bidra til. Tid og sted har betydning for det som skjer i skolen og i klasserommene (Kemmis et al., 2022). Gjennom observasjonene har vi notert løpende hva som foregår i klasserommet, og hver forsker har også notert tidspunkter for situasjoner som forskeren har merket seg og som er knyttet til endringer, bevegelser og hendelser i klasserommet. Dette har bidratt til et utfyllende datamateriale og har fungert som et verktøy for validering i analysene. Forskerne har også skissert hvordan klasserommene er organisert med materialer og utstyr og hvordan elever og lærere har/tar/får plass i rommet. Observasjonsdata er transponert fra de håndskrevne skjemaene til tekst. Disse notatene lagres og behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket, og etter informert samtykke, (jf. Informasjonsskjema til elever og foresatte, Vedlegg 1, og til lærere og skoleledere, Vedlegg 2).

I umiddelbar etterkant av observasjonsøkten av den aktuelle skoletimen i fagene har vi gjennomført fokusgruppeintervju med en gruppe elever som deltok i den observerte klasseromsundervisningen. De forskerne som hadde gjennomført observasjonen gjennomførte også fokusgruppeintervjuet. Dette for å skape kontinuitet mellom de to situasjonene. Fokusgruppeintervju er et strukturert gruppeintervju med et lite antall deltagere og er valgt som metode fordi denne er særlig egnet til å produsere empiriske data som sier noe om hvordan mening

dannes i grupper (Malterud, 2012). Gjennom samtalen i et fokusgruppeintervju får vi fram meninger og holdninger som ofte tas for gitt eller ikke har vært klart uttalt (Halkier, 2010).

Intervjuer med barn som metode, benyttes i ulike sammenhenger og knyttes retorisk til å få frem deres 'stemme' (Komulainen, 2007; James, 2007). Dette er i tråd med Barnekonvensjonens artikkel 12 om barns rett til å bli hørt og medvirke (jfr. Barneombudet, 2019; Lundy, 2007; United Nations, 1989). Imidlertid, når forskere møter barna innenfor institusjonelle kontekster som skole, erfarer de gjerne at slike settinger er mer rotete og beheftet med praktiske og etiske uklarheter enn entydig klarhet (Ingulfsvann et al., 2020; Komulainen, 2007). Barns relasjoner og interaksjoner med andre, miljøer og situasjoner endres også over tid, og nye mønstre oppstår (Ingulfsvann et al., 2020, s. 9). Når barn uttrykker seg for eksempel om sin forståelse av de praktiske og estetiske fagene i skolen, involverer det både individuelle og kollektive elementer som henger sammen (jf. Kemmis, 2022). Det trengs tid til refleksiv lytting og eksperimentering fra forskernes side for å høre hva barna har å si (Karlsson, 2021, s. 251; Louw et al., 2011). Ved valg av fokusgruppeintervju som metode har vi etterstrebet å hensynta slike metodiske utfordringer. Gjennom denne intervjuformen fikk elevene tid til å diskutere seg imellom og formulere synspunkter om fagene. Intervjuguiden var bygget opp for å bidra til å belyse de tre forskningsspørsmålene.

I forkant av intervjuene ble det gjennomført tre pilotintervjuer med fire barn i alderen 9-13 år for å teste ut ulike spørsmålsformuleringer i intervjuguiden. Disse pilotintervjuene førte til flere revideringer av intervjuguiden, der vi blant annet endte opp med færre spørsmål totalt. Vi så også behovet for begrepsbruk som kunne gi mening for både barneskoleelever og ungdomsskoleelever, og flere av spørsmålene ble omformulert slik at de ble lettere å forstå for elever på ulike trinn. I intervjuene fikk elevene formulere refleksjoner om og utdype oppfatninger og forståelser om fagenes innhold og arbeidsmåter, og om vurderingspraksiser i fagene (jf. forskningsspørsmålene).

Det ble gjort digitale opptak av samtalen. Disse opptakene er deretter transkribert til tekst gjennom funksjonen *Autotekst* i tekstingsverktøyet til Universitet i Oslo (2022) og bearbeidet med gjennomlytting. Materialet er anonymisert og lagres og behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket om «allmennhetens interesse» som hjemmel.

Å undersøke elevenes læringspraksiser i LK20 i de praktiske og estetiske fagene innebærer å undersøke et komplekst og lite avgrenset empirisk materiale gjennom en veksling mellom induktive og deduktive analysetilnærminger, og der observasjonsdata og intervjudata ses i sammenheng. For å få innsikt i denne kompleksiteten har forskergruppen i denne evalueringen gjennomført en analyseprosess innenfor faggruppene i hvert av fagene kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse og musikk, og sammen som forskergruppe på tvers av fagene. I faggruppene og på tvers av fagene er det gjennomført en tre-trinns analyse, inspirert av Hsieh og Shannon (2005).

3.3 Metoder for å analysere datamaterialet

Analyseprosessen av observasjonsdata begynte med at vi leste materialet flere ganger for å bli kjent med innholdet. Deretter foretok vi en grundig nærlesing av teksten, ord for ord, for å identifisere hovedtemaer og undertemaer. Første analyse var en sortering og fortetting av det transkriberte observasjonsmaterialet. Underveis skrev vi ned analytiske notater. Disse ble diskutert innad i fagene og på tvers av fag for å finne en felles tilnærming til analysen. Vekslingen mellom analyser og diskusjoner i faggruppene og i hele forskergruppen var også nødvendig for å kalibrere våre egne perspektiver og posisjoner. Dette for å unngå å bli lærere, eller lærerutdannere i møte med materialet, men også for å få frem elevenes beskrivelser, handlinger og relasjoner i deres læringspraksiser. Etter diskusjoner på tvers av fagene sorterte vi materialet i kategorier basert på de identifiserte temaene og undertemaene i observasjonsmaterialet. Deretter analyserte vi intervjumaterialet ut fra samme analytiske tilnærming for å identifisere hovedtemaer og undertemaer. Vi gjorde her også frem- og tilbakelesninger av observasjonsdata og intervjudata for å danne oss et bilde av hva elevene spesifikt snakket om i ulike sammenhenger og der det som skjedde i klasserommene ble diskutert i fokusgruppeintervjuene. Samlet utgjør dette første steg i analyseringsprosessen for å forstå det empiriske materialet, noe som muliggjorde en dypere analyse av læringspraksisene der både observasjonsdata og intervjudata inngår. Praksisarkitekturteoriens begreper om arrangementer (Kemmis et al., 2014) ble tatt i bruk for å kontekstualisere og drøfte/ utvikle innsikt om hvert enkelt fags praksiser slik det kommer frem i datamaterialet.

3.3.1 Analysering av hva elevene gjør i fagene

For å analysere *hva elevene gjør i fagene* brukte vi i hovedsak observasjonsmateriale, men intervjuene brukes for å trekke inn elevstemmen i resultatene. Gjennom den første analysen fikk vi en oversikt over flere tematikker og hendelser i datamaterialet. Andre analyse innebar en sortering av observasjonsmaterialet utfra; a) elevenes handlinger i faget, b) hvor handlingene foregår, c) relasjoner og språk mellom elever, d) relasjoner og språk mellom lærer og elev. På dette stadiet ble det analyserte materialet fra de fire skolene sett i sammenheng. Dette ga innsikt i både likheter og forskjeller i hva elevene gjør i fagene. Til sist ble det transkriberte observasjonsmaterialet igjen gjennomgått for å finne eksempler og for å utdype det fortattede materialet fra første analyse. Det ble videre gjort en organisering av materialet i tematikker i en narrativ form. Denne prosessen medførte justeringer og nyanseringer av resultatene.

3.3.2 Analysering av hvordan elevene forstår fagene

For å analysere *hvordan elevene forstår fagene* har vi i hovedsak sett på hva elevene beskriver i fokusgruppeintervjuene. Siden intervjuguiden hadde en tematisk organisering av spørsmålene, ble det i første gjennomgang av intervjuene trukket ut elevenes svar fra spørsmålene der vi eksplisitt spurte om hva faget handler om, og hva de gjør i faget. Ved videre gjennomgang av intervjuene ble det trukket ut sitater fra andre spørsmål der det kom frem informasjon som forteller noe om elevenes forståelser for faget. Ut fra dette empirimaterialet ble det videre gjort en tematisk innholdsanalyse med en organisering av materialet i tematikker i en narrativ form. Den tematiske innholdsanalysen var en hermeneutisk prosess der ulike tematikker og narrativer ble prøvd ut.

3.3.3 Analysering av hvordan foregår og hvordan beskriver elevene vurdering i fagene

Analysene ble her delt inn i to tema. For å analysere *hvordan undervisvurderingen foregår i faget* har vi brukt informasjon fra både observasjonsnotatene og intervjuene. Gjennom analysene så vi at det foregår ulike former for undervisvurderinger i faget. Derfor ble det videre gjort en tematisk innholdsanalyse med en organisering av materialet i tematikker som svarte til de ulike formene for undervisvurdering som ble registrert og omtalt. Den tematiske innholdsanalysen var en hermeneutisk prosess der ulike tematikker ble prøvd ut i en narrativ form, men med støtte i og gjennom eksempler fra det empiriske materialet.

For å analysere *hvordan forstår elevene vurderingen i faget* har vi i hovedsak sett på hva elevene beskriver i fokusgruppeintervjuene, men støtter oss likevel til observasjonsnotatene. I første omgang trakk vi ut elevenes svar fra spørsmålene der vi eksplisitt spurte om hva man må gjøre (ungdomstrinnet), og hva elevene tror de må gjøre (barnetrinnet) for å få god karakter i faget, hvilke tilbakemeldinger elevene får fra læreren og hva læreren trekker frem som viktig i faget. I videre gjennomgang av intervjuene ble det trukket ut sitater fra andre spørsmål der det kom frem informasjon som forteller noe om hvordan elevene forstår vurderingen i faget.

3.4 Metodiske og etiske refleksjoner

Det er et empirisk spørsmål hva som kjennetegner elevenes læringspraksiser. I de foregående kapitlene har vi redegjort for perspektivene denne evalueringsrapporten bygger på, for design og metode for dataproduksjonen, og hvordan analyser av datamateriale og resultater er utviklet for å belyse de tre forskningsspørsmålene i evalueringen. Designet i denne evalueringen har gitt informasjon basert på tilgang til avgrensede undervisningsforløp i de praktiske og estetiske fagene. Gjennom observasjoner og fokusgruppeintervjuer med elever

festes det bare noen fortellinger om noen forløp av undervisning og bare til bestemte tidspunkt. En kritikk av et slikt design kan være at det bidrar til å skape det objektet det evaluerer (Dahler-Larsen, 2003). Undervisning har en annen tidshorisont enn det som i prinsippet kan gis verdi og vurderes som å være effekter på kort sikt, på evalueringstidspunktet (Dahler-Larsen, 2003). Noen metodiske og etiske utfordringer i denne sammenhengen gjelder forholdet mellom elever og forskere. Når vi observerer i klasserom/ spesialrom og gjør etterfølgende intervjuer med elever vil de også møte oss som forskere med noen tanker og forståelser av konteksten og hva det går ut på å snakke om et skolefag i slike situasjoner. Dette har også konsekvenser for hvordan barna møter oss og setter begrensninger for studien.

Når vi undersøker elevenes læringspraksiser gjennom flermetodiske tilnærminger er dette for å kunne ivareta kompleksiteten og relasjonelle aspekter, og ta oss tid til refleksiv lytting for å høre hva barna har å si (Karlsson, 2021, s. 251). Som forskere er vi også lærerutdannere med erfaring fra undervisning i grunnskolen. Vi er slik sett på mange måter nærmere lærerne enn elevene når vi analyserer datamaterialet fra observasjoner og intervjuer med elever. Denne posisjonen kan mulig bidra til at vi språklig formulerer oss ut fra læreres perspektiver og at vi objektiverer elevene gjennom lærerblikket (Borgen & Engelsrud, 2024). Dette er både en metodisk og etisk utfordring som vi har jobbet mye med, individuelt, innad i faggruppene og på tvers av faggruppene gjennom diskusjoner og med eksempler vi har lagt frem for hverandre.

Som vi har redegjort for i kapittel 2, støtter vi oss til forståelser av elevenes stemmer som kontekstuelle og sammenflettet med andre praksiser i utdanningskomplekset (jf. Kemmis, 2022). Samtidig har vi etterstrebet å behandle elevene som generaliserte og anonymiserte informanter med hjemmel i lovteksten om datainnsamling i allmennhetens interesse etter godkjenning fra SIKT. Elevenes læringspraksiser involverer både individuelle og kollektive elementer som henger sammen og kommer til uttrykk i observasjonene og intervjuene uten å gi et «komplett bilde» (Ingulfsvann et al., 2020, s. 9).

Utvalget av elever har også betydning. Kriteriene lærerne fikk oppgitt for utvelgelse av elever til fokusgruppeintervjuene, om at elevene kunne være trygge til å snakke i intervjusituasjonen, og at elevene helst skulle representere bredden av klassen, kan ha ført til en overvekt av ivrige eller pratsomme elever. At elever er ivrige og pratsomme betyr imidlertid ikke at de også er spesielt «flinke» eller interesserte i et fag (jf. utvalgskriteriene). Vårt inntrykk er at lærerne la vekt på å bruke kriteriene vi oppga for å få et bredt utvalg av elever. Det er likevel viktig å bemerke at det ligger en viss selvseleksjon i at det var frivillig for elevene å delta i intervjuene. I og med at fokusgruppeintervjuene ble gjennomført direkte etter observasjonene, av de samme forskerne som gjorde observasjonene, bidro dette også til intern validitet i datamaterialet når det gjelder bredden i utvalget (Kvale, 1996).

Gjennom å ha beveget oss fram og tilbake i datamaterialet, og fram og tilbake mellom individuelt arbeid, arbeid i faggruppen og på tvers av faggruppene, har vi jobbet aktivt med å språkliggjøre og synliggjøre elevenes handlinger og perspektiver. Vi vektlegger kommunikativ validitet (Kvale, 1996) ved skrive fram empirien såpass detaljert som vi gjør i resultatkapitlene 4, 5, 6, og 7 i denne rapporten. Narrative fremstillinger av datamaterialet i analysene anvendes for å synliggjøre elevenes perspektiver på læringspraksisene i de fire fagene. Dette begrunner vi med at det, som vi har redegjort for i kapittel 2, finnes forholdsvis lite empirisk forskning om det som foregår i klasserom/spesialrom i grunnskolen i disse fagene.

4 Læringspraksiser i kroppsøving

Vi har besøkt fire skoler i små og mellomstore byer på Østlandet. På skolene har vi observert undervisningsforløp i kroppsøving i sal i 3., 5., 9. og 10. klasse, og gjennomført fokusgruppeintervju med elever fra hver av klassene etter observasjonene. Vi har ikke observert kroppsøving utendørs.³

4.1 Hva elevene gjør i faget

Gjennom observasjonene og med støtte i intervjuene har vi undersøkt hva elevene gjør i kroppsøving. Vi presenterer resultatene under fire overskrifter; 1) Elevene er i aktivitet inne, noen ganger ute 2) «Vi har ikke konkurranse akkurat...», 3) Elevene medvirker, tester ut og forhandler, 4) Garderoben.

4.1.1 Elevene er i aktivitet inne, noen ganger ute

Elevene omtaler kroppsøving som gym i alle intervjuene. Når elevene forklarer hva som er en vanlig “gymtime”, forklarer de at de deltar i en rekke aktiviteter. Undervisningen i kroppsøving struktureres som oppvarming, hoveddel og avslutning. Det er litt vanskelig for elevene i 3. klasse å forklare hva de gjør i kroppsøvingstimen: «Jeg klarer ikke å beskrive det fordi vi pleier å ha mye forskjellig». En annen elev legger til: «Det er ikke et vanskelig spørsmål. Mange forskjellige ting». Dette var også noe vi så under observasjonene. Elevene i 9. klasse på ungdomstrinnet beskriver vanlig kroppsøving som å være i tråd med strukturen oppvarming, hoveddel og avslutning slik: «På starten så pleier lærer å forklare hva vi skal og sånt. Nei, før det så har vi sånn at vi bare gjør hva vi vil til hen er klar, og så forklarer hen hva vi skal gjøre. Og så gjør vi det, og når vi er ferdige så er vi veldig gode på å rydde ting på plass.» Elevene i 10. klasse beskriver samme struktur, og med for eksempel basketball, volleyball, hjørnefotball som hovedaktivitet. Elevene på mellomtrinnet og ungdomstrinnet forteller også om trening. De beskriver i intervjuene praksiser der de deltar i styrketrening, løping og koordinasjonstrening.

Vi har observert et mangfold av aktiviteter og tematikker. I 3. klasse var det deltakelse i spill, lek og konkurranse. I 5. klasse hadde de om samarbeid i spill og leker som «nappe-hale» og «blindestafett» i lag. I 9. klasse var elevmedvirkning temaet, og elevenes aktivitetsønsker var en stikkballvariant og hjørnefotball. Elevene i 10. klassen var i basseng og øvde på svømmearten crawl og livredning. Fellesnevnerne ved aktivitetene vi har observert, og det elevene

³ Dette gjelder vinter og vår 2024 som er tidsperioden for dataproduksjonen i denne rapporten.

har beskrevet, er at de deltar i ballaktiviteter, sistenvarianter og idretter. Ballaktiviteter som organiseres i lag går ofte igjen i faget.

Elevene beskriver faget stort sett som et inne-fag, men med noe uteaktivitet. En elev forteller at «vi er ute også. Når det begynner å bli varmere så går vi ut.» (Elev 9. klasse). Når elevene beskriver hva de gjør ute, er det ofte det samme som de også gjør inne, som kanonball, sisten og fotball. Uteaktiviteter som orientering, joggeturer, sykkelprøver, ski og skøyter forekommer også, og beskrives som «utegym». Ungdomsskoleelevene beskriver at de har hatt orientering i kroppsøving. I det ene intervjuet nevnes stolpejakt, mens andre nevner orienteringsløp i skogen. Elevene i 10. klasse har brukt telefon og nettbrett under stolpejakt og orientering, mens elevene i 9. klasse har benyttet mobil til 'geocaching'. Digitale apper, nettsider og verktøy i faget snakker elevene ellers kun om i forbindelse med egentrening og ved skader.

På barneskolene beskriver elevene vinteraktiviteter ute som en del av kroppsøvingen, med aking, ski og skøyter. En tredjeklassing forklarer at det var i kroppsøving han lærte å gå på skøyter: «Skøyter var best. For da lærte jeg meg å gå på skøyter.» Elevene i 3. klasse forteller også om at de holder på med leker og spill som «the floor is lava» og sisten ute som en del av kroppsøvingsfaget. Barneskoleelevene beskriver også fri lek ute, men her er det noe uklart om leken foregår i kroppsøvingstimen eller i friminuttet. Lek ute kan blant annet dreie seg om klatring på lekestativer eller fantasilek ute.

4.1.2 «Vi har ikke konkurranse akkurat...»

Spill og lek med innslag av konkurranse er en vesentlig del av innholdet i timene vi observerer. På barneskolen forteller elevene at det er konkurranse i faget, mens elevene på ungdomsskolen ikke snakker om det de gjør som konkurranse. En elev i 3. klasse beskriver konkurranse som motiverende: «Fordi at noen ganger har vi et kappløp, og da er det gøy å vinne.» Under observasjonen i 3. klasse så vi en «utslagslek» med rokkeringer som minner om stolleken. I observasjonsnotatene beskrives situasjonen: Elevene setter i gang og det veksler mellom aktivitet og fjerning av rokkeringer. Elevene som blir slått ut er ute av leken og må sette seg på benken. Til slutt havner to elever i en «finale». En elev vinner (en gutt), og alle elevene løper ut for å gratulere (som tatt ut av en fotballfeiring). Det er euforisk stemning og guttene roper med elevens navn.

Elevene i denne observasjonen uttrykte en stor glede i situasjonen, men vi har også sett eksempler på at konkurranse med kåring av vinnere kan skape dårlig stemning blant elevene i barneskolen. Under en nappehalelek på mellomtrinnet trekker lærer frem den som vinner konkurransen og roper: «Da vant du!». Eleven som vant viser frem alle halene med et smil. Klassen fortsatte en runde til med nappehaleleken og etter hvert oppstår det flere tilfeller av krangling mellom elevene. Da stopper lærer opp og sier til alle at «Når vi leker, er det ingen

krise om det ikke går deres vei. [...] Vi prøver igjen. Det er ikke nødvendig å gå i kjelleren når vi mister halen.» I leken utropes en vinner, samtidig som elevene i denne situasjonen også skal lære at det ikke er viktig å vinne.

Konkurranse på ungdomstrinnet nedtones av elevene selv. «Vi har ikke konkurranse akkurat. Vi har lag, men det er ikke sånn at vi får noen priser. Det er på en måte konkurranse for oss selv mot våre klassekamerater.» Eleven sier at det handler om samspill og samarbeid, framfor konkurranse. En annen elev i 10. klasse forklarer det slik: «Jeg føler at hvis vi har ballspill, så er det lett å hjelpe andre med å bli med og.. Ja, egentlig litt teamwork da.» Vi observerte konkurranse i ungdomsskolen i forbindelse med stikkbball og hjørnefotball. Imidlertid beskriver elevene dette som samspill: «Jeg vil si at det er samspill. Meningen med konkurranse er å samarbeide og ha det gøy.»

Svømming i 10. klasse på ungdomsskolen inneholder også elementer av konkurranse, og det uttrykkes blant annet ved at elevene sier: «Vi skal ta de andre!» I en stafett stiller elevene opp i lag, og det blir diskusjon om tjuvstart. En elev roper ut «Hen jukser, hen jukser!» Lærer responderer: «Ja, hen startet litt tidligere enn dere andre.» En elev bruker et røft språk og snakker om revansje. Dette er en tydelig konkurransesituasjon som anerkjennes av læreren. Vi ser så at stafetten går videre, tyvstarten legger de bak seg og de begynner å heie på hverandre innad i laget. Som observatører legger vi merke til at verken elevene eller lærer fremhever vinnerne i siste aktivitet som er vannpolo. Når elevene er ferdige gir de hverandre en «high five» som en «takkt for kampen.» Kroppsøvingspraksisene vi har observert i svømmehall inneholder hovedsakelig ferdighetsutvikling, der vannpolo-konkurranse framstår og omtales av elevene som premien for å delta i ferdighetsrelaterte aktiviteter i svømming.

4.1.3 Elevene medvirker, tester ut og forhandler

I datamaterialet kommer det frem noen former av elevmedvirkning og medbestemmelse. I 9. klassen hadde de hatt elevmedvirkning som tema i flere måneder. Elevene forklarte hvordan dette foregikk: «Vi har fylt ut et skjema, og vi skriver hva vi helst vil gjøre i gymtimene, og så går hen litt rundt og velger hva som passer til dagen.» En elev forteller «Jeg skrev stikkbball som oppvarming. Det er fordi det er en veldig bra oppvarming. Og så skrev jeg badminton. Det liker jeg veldig godt, slash styrkesirkel, hvor vi liksom går rundt og får tid til å gjøre forskjellige styrkeøvelser. Og så tok jeg avslutning. Var vel rydding.»

Vi ser at medvirkning i dette tilfelle går ut på å velge innhold, men at elevene gjerne velger innhold de er kjent med, og med arbeidsmåter som ikke skiller seg fra den vanlige tredelte organiseringen av faget. En annen form for medvirkning kan være når elevene blir spurt om de vil ha kjønnsdelt svømmeundervisning, der vi ser at elevene valgte det lærer anbefalte. «Vi ble spurt om vi hadde lyst til å ha det blandet eller om vi hadde lyst til å ha det delt. Så

valgte vi delt. Men vi fikk også vite at det er slik at jentene skal bli med mer i timene. Fordi at hvis det er gutter, så har ikke alltid alle jentene lyst til å være med.»

Elevene har også rom for forhandling med lærer om det som foregår i faget. Det kommer frem i datamaterialet at kroppsøvfingsfaget på ungdomsskolen i stor grad kan oppfattes som et spill, både konkret gjennom at det er mange aktiviteter som er basert på spill med regler, og fordi det er rom for forhandling med læreren. På ungdomsskolene ser vi flere slike situasjoner i timene. Det kan være at elevene har et ønske om en aktivitet, eller at læreren presenterer en form for kontrakt med elevene for hvordan timen skal forløpe. I flere observasjoner ser vi at lærer på starten av timen lover at det blir konkurranse til slutt hvis «alt går bra». I disse timene ser vi hvordan elevene forholder seg til kontrakten de inngår og hvordan reglene testes ut fortløpende, både med humor, lekenhet og mer utprøvende, i samspill med lærerens respons og grensesetting. Som siste aktivitet i timen får elevene premien sin og de avslutter med konkurranse, til stor begeistring.

Medvirkning i form av å ønske seg spesielle aktiviteter foregår på alle trinn, og det å få valgt aktivitet kan også fremstå som en premie. Det kommer frem at læreren bestemmer formen på medvirkningen og gir tidvis også anbefalinger for hva elevene skal velge. Elevene på ungdomsskolen testet fortløpende ut hvilket handlingsrom de hadde, mens elevene på barneskolen forholdt seg til hva læreren sa, og der vi oppfattet at mange av elevene var veldig opptatt av å følge lærerens regler og å «ikke jukse».

4.1.4 Garderoben

Kroppsøving foregår også i garderoben i begynnelsen og slutten av avsatt undervisningstid i faget, i enkelte tilfeller opp mot halvparten av timen. Elevene som var tidlig ferdig med å skifte, kunne gjøre litt som de ville i gymsalen, uten føringer fra læreren. I denne tiden ser vi at elevene bruker tiden på øving med ball eller frilek, noe vi ellers observerer lite av i faget.

Elevene i 3. klasse skifter ikke tøy eller er i garderoben før undervisningen, men det gjør elevene på mellomtrinnet. På ungdomsskolen sier lærer at alle elevene skal både skifte og dusje, men ikke alle elevene gjør som læreren sier. I observasjonene hørte vi på enkelte steder lyden fra garderoben 'gjennom veggen' og spesielt i 10. klasse som skulle ha svømming var det høylytt stemning med mye tull og tøys blant elevene. Vi hørte dusjene stod på, og elevene kom våte ut til bassenget. I klassene som var i garderoben observerte vi at det tok fra 11 til 17 minutter fra det ringte inn til læreren var «klar til å starte timen». I tillegg ble det satt av tid til dusjing mot slutten av timen. Tiden som gikk til å komme ut fra garderoben, ble ofte kommunisert fra lærer som en form for tidstyv. I 5. klasse sa elevene at «vi har begynt å få en timer» da «mange hadde vært veldig seine i garderoben». Denne klassen har regler for skiftetøy og dusjing. Elevene har fått beskjed om at hvis det er glemt gymtøy og «dusjetøy»

risikerer de å måtte sitte på benken, noe de omtaler som «veldig rettferdig» og som en «slags lærepenge». De sier likevel at de normalt får lov til å bli med selv om de har glemt skifte- og dusjetøy.

I 9. klasse forteller elevene at de hadde krav om å dusje på barneskolen, men «når vi startet her så sa de at vi skulle dusje, men det var bare én som gjorde det, så vi bare slutta med det.» I observasjonen i den samme klassen sier læreren til slutt: «Samle inn vestene og sett inn benkene. Dusj!» Selv om elevene ikke følger oppfordringen til lærer om å dusje, så beskriver en elev at «De fleste gutter tar med kanskje en liten håndduk og deodorant, og så bare tørker de seg, og så tar de på deo.»

Når en elev på ungdomsskolen forklarer hvorfor det er så få som dusjer etter vanlige kroppsøvingstimer, er begrunnelsen at «Det er veldig mye kroppspress for jenter, og da vil man jo heller ikke dusje offentlig.» En annen elev foreslår at de skulle hatt privat garderobe eller avlukker. «Hvis det hadde vært som privat dusj, da tror jeg det hadde vært veldig mange flere av jentene som hadde dusjet. Fordi det er ikke akkurat det morsomste å stå mange i en dusj.» Den tredje eleven argumenterer med at det er så mye «greier» for guttene å ha med dusjetøy: «Det er kanskje den største grunnen for oss gutter, det tar mye plass. Sånn dusjetøy, og det er bare ting man skal skifte i. Det kan være litt slitsomt å ha med en ekstra bag, og å huske på å ta den med.»

I tiden som gikk med til garderobe så vi ingen lærerstyrt faginnhold. Barneskoleelevene fortalte om at det kunne komme svette og lukt hvis de ikke dusjer. Elevene på ungdomstrinnet så ikke det store behovet for å dusje hver gang med unntak for svømmetimen. Ungdomsskoleelevene forteller om ubehag med å være i fellesdusj og velger ofte å unngå dette ved å droppe å dusje.

4.2 Hvordan elevene forstår faget

Gjennom analysene av intervjuene og med støtte i observasjonene, kan vi belyse det andre forskningsspørsmålet som handler om hvordan elevene forstår kroppsøving som fag. Vi har delt inn denne delen i 3 tema: a) Kroppsøving som samarbeidsfag, b) «Viktig for helsen», c) Kroppsøving som (ikke)fag. Når elevene beskriver kroppsøvingsfaget får vi innblikk i hva de gjør, relasjoner de inngår i og begreper de anvender for å forklare kroppsøving som skolefag. Dette utgjør elevenes uttrykte forståelse av kroppsøvingsfaget.

4.2.1 Kroppsøving som samarbeidsfag

Samarbeid forstås ikke bare som en måte å arbeide på, men også som innhold i faget. Vi observerer ulike former for praksiser som skal øve elevenes kompetanse i å samarbeide. Læreren i 5. klasse rammer inn timen med å si: «I dag skal vi ha om samarbeid» og avslutter med «vi gjør oss noen erfaringer [...]. Vi må jobbe mer med god lagmoral.» I 9. klasse avslutter læreren med å si: «I dag har dere vært utrolig flinke til å skryte av hverandre!». Vi observerer at læreren relaterer både mål for timen og oppsummering til samarbeid. Samarbeid knyttes av elevene også til verdier i relasjonene og kommunikasjonen mellom elevene. I 5. klasse beskriver elevene samarbeid i kroppsøving som: «Å øve og prøve å samarbeide, og fortsette uten å kjeft på de andre, men klare å samarbeide rolig. Uten at noe dårlig skjer. At liksom, hvis en ikke får det til, hjelpe den [eleven] i stedet for å rope på dem [medelevene]. Det har vi fått lært. Det er det vi prøver å lære.»

I 5. klasse observerer vi aktivitet som er i tråd med denne beskrivelsen når de samarbeider om løse bevegelsesutfordringer i en blindestafett. De diskuterer, vurderer, og prøver igjen og igjen. Elevene ser også på andre grupper sine løsninger og hermer. Denne type samarbeid, hvor man samarbeider på tvers av lag, beskrives også i intervjuene. En elev forklarer hvordan de lærer av hverandre: «Det er liksom når vi gjør ting. [...] så ser du noen annen gruppe gjøre noe som fungerer litt bedre, så kan de ta den tingen og prøve å gjøre det.» Å samarbeide innebærer å hjelpe hverandre for å klare det de skal gjøre. En 5. klassing forklarer: «Du [...] prøver å være en god klassekamerat. Så hvis du er ferdig med dine push-ups, og det er noen andre som holder på, men de klarer det nesten ikke, så kan du prøve å heie på dem, og prøve å gjøre push-ups ved siden av og bare motivere dem.»

I ungdomsskolen handler også samarbeid om å hjelpe hverandre. I observasjonsnotatene fra ungdomstrinnet ser vi blant annet hvordan samarbeid innebærer relasjoner i «laget». Det kan være å hjelpe hverandre til å mestre og delta i aktiviteten, eller å kommunisere om taktikk og innsats. Elevene sier også at det handler om å ikke være «ego», men å samarbeide for å gjøre hverandre gode. I intervjuet i 10. klasse sier elevene: «[...] de fleste er snille med hverandre. Alle prøver å få med alle.» Elevene snakker også om å hjelpe hverandre til å gjøre det bra: «[...] Ja, liksom å bruke dine ferdigheter for å dra opp andre som kanskje ikke har de samme ferdighetene, og det er jo individuelt.» En annen elev legger til «[...] Man er jo god på forskjellige områder, og da bruker sine ferdigheter på å trekke opp andre eller få andre med, i stedet for å for eksempel overkjøre dem, da, med å bare være ego, for eksempel, da. Og litt mer, liksom, samarbeid og sånt.»

Å samarbeide relaterer elevene til at flest mulig skal føle mestring, ha det moro, og delta i kroppsøving. Bevegelse foregår sammen med venner. Elevene beskriver følelser i samarbeidet. Aktivitetene blir «gøy» gjennom å hjelpe hverandre, motivere hverandre og å klare noe sammen. Når alle får det til, når de løser aktiviteten, oppgavene eller det elevene skal gjøre,

så er samarbeid moro. «Det er veldig gøy liksom, å samarbeide og være på lag og liksom få den følelsen av å klare noe» forklarer en elev i 5. klasse. Å kunne samarbeide forstår elevene som viktigere enn å utvikle individuelle ferdigheter.

Samarbeid framstår som en stor del av faget slik elevene forstår det. Samarbeid beskrives som sentralt blant annet gjennom kjerneelementet deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter. Slik vi ser det er intensjonen ved denne delen av læreplanen tydelig fulgt opp av lærere, og dette reflekteres i elevenes språk. Samarbeid kan også knyttes til flere kompetansemål, samt til det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap.

4.2.2 «Viktig for helsen»

Bevegelse er sentralt i elevenes forståelse av kroppsøvfaget. Elevene forklarer at å bevege seg, hele tiden, er viktig og morsomt. Bevegelse handler om å ikke sitte stille, eller stoppe opp, men å være i aktivitet. Tredjeklassingene beskriver dette: «Å bevege kroppen. (...) Ja, å bevege seg hele tiden hvis man rører på seg. Å spille og bevege seg. Så store og små bevegelser.» Elevene beskriver følelser de har i bevegelse, som glede, positivitet og det å ha det gøy. Det motsatte er å ikke være i bevegelse. En elev i tredje klasse relaterer fravær av aktivitet til det å kjede seg i faget. Å vente på å få være i bevegelse er kjedelig. Elevene ønsker å være i aktivitet, i bevegelse, og det er det de forstår som poenget med faget.

Tredjeklassingene knytter også bevegelse til helse. Bevegelse er viktig for «å ikke bli slapp og tjukk, men også sterk». Elever i 3. og 5. klasse forklarer at de må trene og være i bevegelse for å oppnå god helse. De må tåle mer, pushe seg og øve, prøve, samarbeide og samtidig vise at de klarer å holde på i aktiviteten som de skal gjøre. En elev i 5. klasse forklarer hva som er viktig i faget: «Bare trene hardt, hjelpe de andre.» Andre elever er enige: «Vi lærer at vi skal holde ut og klare å gjøre øvelser. Vi fortsetter å gjøre det helt til vi klarer det, ikke stopper å gjøre det. Få det til.» En elev forklarer at kroppsøving handler om: «[...] å trene kroppen og samarbeide som vi gjør nå», en annen elev legger til «[...] og ha bedre helse liksom» og en tredje legger til: «Når vi har hatt mye av en sånn type trening for hjerte og som dunker og greier.» Å trene vil ha en effekt senere i livet: «Mest å trene kroppen til å lage deg sterkere og mer klar for livet. Og sånn leve lengre.» En annen elev forklarer hvordan trening og helse henger sammen: «Så er det, om du ikke har øvd eller trent så mye, så blir du mer sykere enn det du egentlig kunne ha vært.»

Elevene på barneskolene beskriver kroppsøving med utgangspunkt i helse her og nå, og hvordan de skal beholde helse i framtiden. I dialogen om hvordan de forstår bevegelse, kropp og helse i faget hjelper elevene hverandre til å forklare dette. Helse forklares i relasjon til idealer knyttet til kropp, slik som det å ha en slank kropp. En elev på barneskolen sier om

det å ikke bevege seg: «(man) blir kjempeslapp, slapp og tjukk», og en annen elev legger til «Ja. [...] Man kan bli litt tjukk», før en tredje elev legger til at man også blir sterk av å trene.

På ungdomsskolen forstår elevene trening som viktig for en sunn helse her og nå og i fremtiden. En elev i 10. klasse snakker om viktigheten av kroppsøvfingsfaget i denne sammenhengen: «Jeg tror det er jo er viktig fag for å vite, liksom [...] Jeg synes det er viktig i hvert fall for helsa da. Men så er det jo også sånn.. Vite hvordan du kan holde deg sunn og oppgående da, resten av livet.» En elev i 9. klasse forteller om hvordan det er viktig å lære om kroppen, ta vare på kroppen og lære ferdigheter som gjør at du kan være i bevegelse i ulike sammenhenger. «Hvordan man skal holde seg fysisk aktiv på riktig måte. Hvordan man trener uten å gjøre noe feil. Og også det med å gjøre de forskjellige sportene er viktig. Teknikker og sånt.»

Elevene forstår kroppsøving som et fag som handler om helse. Helse er knyttet til trening, og det å være i form her og nå og i fremtiden, men uttrykkes også som å holde seg slank, eller ikke bli «slapp og feit». Det virker uavklart om helse er lik trening for elevene. Trening/egen trening slik ungdomsskoleelevene omtaler det er kjent og basert på kompetansemål i LK06, mens trening er nedtonet og kun inngår i ett kompetansemål på 10. trinn i LK20. Helse kan knyttes til kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring, men da ut fra en mer kritisk reflekterende forståelse enn vi har møtt blant elevene.

4.2.3 Kroppsøving som (ikke)fag

Elevene vi snakker med beskriver kroppsøving som noe annet enn andre fag og peker på betydningen faget har som et «avbrekk» i skolen. I samtalen om hvordan de forstår kroppsøving i 9. klasse supplerer elevene hverandre. Kroppsøving handler om: «Å være aktiv i skolehverdagen, og få litt aktivitet utenom å ha vanlig teoretiske fag.» En annen elev legger til: «Jeg tenker det er for å være aktiv på skolen, og bevege på seg, og ikke bare sitte rolig og ha fag hele dagen». En tredje elev følger opp: «Det er en fin skildring. For eksempel hvis vi hadde matte først, så kan vi ha gym, og da kan vi få ut litt energi og være klare til neste time.» Elevene stemmer i og kroppsøving beskrives som «noe annet enn fag» på ungdomsskolen.

Når elevene beskriver hva kroppsøving da er, når det ikke er et vanlig fag, veksler de mellom å snakke om kroppsøving, trening på fritiden, daglig fysisk aktivitet, aktiv læring i andre fag og aktivitet i friminutter. For å kanskje få litt mer klarhet, ble de bedt om å eksemplifisere hva som skiller kroppsøving fra trening i klubb. Dette er vanskelig, og i 3. klasse klarer de ikke helt å skille. I 5. klasse har de fysak [valgfaget fysisk aktivitet] 45 minutter hver fredag. Forskjellen, sier elevene, mellom gym og fysak er at fysak varer lengre og elevene får velge hva de vil gjøre. De kan leke, spille bordtennis, spille fotball og andre aktiviteter som organiseres.

I samtalen om gym og fysak, sier elevene: «Fysak er bedre enn gym», og en annen elev følger opp med: «Ja. Du får velge hva som helst.»

Valgfrihet og varighet framstår som momenter som kan skille den ene praksisen fra den andre for elevene på mellomtrinnet. Også i 9. klasse beskriver en elev at hen opplever kroppsøving som det samme som fotball på fritiden, når hen skal beskrive en ordinær kroppsøvingstime: «Løping som oppvarming, så kanskje ballspill, stikkballe eller noe. Og så på slutten av, kanskje straffe. Det er jo fotballtrening. Jeg gikk på fotball for to år siden [...] og det synes jeg er basicly gym da.»

Elevene forteller også hva de lærer i faget. Tidligere har vi omtalt at elevene beskriver at de har lært å samarbeide, samspill, helse og det å pushe seg. Men de trekker også frem at de lærer seg regler og ferdigheter i innebandy, badminton, fotball og volleyball. De lærer også hva de skal gjøre for å ikke skade seg. I 9. klasse beskriver elevene hva de lærer: «Hvordan man skal holde seg fysisk aktiv på riktig måte. Hvordan man trener uten å gjøre noe feil. Og også det med å gjøre de forskjellige sportene riktig. Teknikker og sånt.» Spillet elevene lærer kunnskaper og ferdigheter i, innebærer også at de beskriver en utvikling, en progresjon: «Jeg har ikke vært så kjempeflink i fotball, men jeg har blitt bedre i fotball. Men jeg er ikke flink fortsatt. Men det er også da å dra folk opp, da, og liksom heie på dem.»

Kroppsøving som et annerledes fag kan handle om at man har arbeidsmåter som elevene ikke kjenner igjen fra andre fag, men også om at man driver med ting som de forbinder med fritiden. Elevene beskriver også mål for faget i generelle termer, med overordnede tema som samarbeid, helse og aktivitet, heller enn knyttet til det konkrete. Noen elever nevner likevel ferdigheter, og det å bli bedre i ulike aktiviteter som en del av det de lærer i faget. Vi observerer også at lærerne bruker kort tid til refleksjon, presentasjon av mål eller annen kunnskap, og at innholdet i faget dreier seg mer om aktivitet enn for eksempel øving og utforskning. Vi tenker at alt dette kan bidra til at elevene oppfatter faget som et ikke-fag.

4.3 Vurdering i faget

Gjennom observasjon av kroppsøvingstimer får vi noe innblikk i vurderingspraksiser i faget, men vi har også snakket en del med elevene om dette i intervjuene. Vi presenterer resultatene under tre overskrifter: 1) Bra jobba! 2) Den konkrete tilbakemeldingen, 3) Samarbeid og innsats er viktigst.

4.3.1 Bra jobba!

I våre observasjoner ved de ulike skolene hører vi mange utsagn som kan tolkes som tilbakemeldinger fra lærerne til elevene. Tilbakemeldingene er ofte korte, som «bra», eller «bra jobba». Eksempler på dette ser vi når elever i 9. klasse redder, dribler, sentrer, eller scorer mål i hjørnefotball og lærer roper «bra» og navnet til eleven som lykkes.

Elevene forteller at det oppleves meningsfullt å få slike korte kommentarer. En 9. klassing forteller om hva læreren sier til dem i timen: «Bra innsats, kanskje.» En annen elev legger til «Det er veldig mye bra. [...] Hen sier også nå var du flink.» En tredje elev sier «Ja. Og dette må du fortsette med. [...] Jeg vet du klarer bedre enn dette, og jeg har sett at du klarer bedre enn dette før og sånt.» En av elevene i 10. klasse forteller at: «[Læreren] gir liksom, hvis vi greier en bra ting, [...] så sier hen jo «bra jobba», og så navnet ditt.» En annen elev ved den samme skolen legger til: «Herlig. [...] Herlig, sier læreren veldig mye.»

Elevene i 5. klasse forteller om hva slags tilbakemeldinger de *ønsker* seg fra læreren: «Du gjorde det superfint» sier en elev, og en annen legger til «Så bra jobba». «Da blir man glad for at man klarte det» forklarer den ene eleven, «ja, man føler at man har fått noe til. Bare føler en mestringsfølelse» legger en annen elev til. En elev i 9. klasse uttrykker det slik: «Når man får en slik tilbakemelding om at det var skikkelig bra jobba, da får man jo mye motivasjon. Og da vil man bare gjøre det enda mer, for da vet man at man får bra respons på det.» Når kommentaren gis i det elevene får noe til, for eksempel et teknisk godt slag med innebandykølla, kan det ifølge elevene bidra til motivasjon.

4.3.2 Den konkrete tilbakemeldingen

Elevene i 9. klasse beskriver hvordan de i noen tilfeller får tydelige og konkrete tilbakemeldinger fra læreren i kroppsøving: «Hen sier sånn at det var bra, men du kan gjøre dette bedre.» En annen elev forklarer: «Ja, veldig. Hen er veldig flink til å veilede oss under gymtimene, og hva vi bør gjøre bedre, og hvordan vi kan få høyere karakter. Og sånt.» En elev forteller om hvordan læreren veileder dem i konkrete situasjoner, som med innebandykølla: «Du kan prøve å gjøre litt mer sånn. Du kan prøve å holde den litt annerledes. Liksom sånn at hen viser litt hvordan man skal gjøre det sånn at det blir riktig. Og står og ser litt sånn at man gjør det riktig. Hvis man gjør noe feil, kommer hen bort og gir tips og sånt.»

Elevene ved ungdomsskolene forteller om underveisvurderinger gitt i sammenheng med karakterer de får ved semesterslutt. Vurderingene kan være en blanding av summative og mer veiledende formuleringer, og kompetanse evalueres gjerne etter tredelingen lav, middels og høy måloppnåelse. En 9. klassing forteller:

Vi fikk karakter, og så stod det under forskjellige ting som er viktige å ha i gymtimen, sånn som inkludering og sånt, så stod det at den var høy for eksempel, og ta ansvar for rydding og sånn, og så stod det høy, middels eller lavt på de forskjellige, og så var det samlet karakter på det. Og så står det noe man kan bli bedre på, som for eksempel å ikke bry seg om hva andre tenker.

Elevene i 10. klasse beskriver at de stort sett bare får grundige tilbakemeldinger fra læreren på slutten av halvåret. «Før julen og før sommeren. [...] jeg tror at hvis man spør, så kan man sikkert få en tilbakemelding om jeg gjorde det bra der, eller ikke. Men hen gir jo kanskje noen tilbakemeldinger, bare sånn noen ganger.» En annen elev utfyller litt og sier: «Altså, hen sier jo liksom bra, på en måte. Hvis vi gjør noe bra, på en måte. Eller et bra samspill, liksom.» En 10. klassing forteller at de får individuelle evalueringer når de skal få karakter: «[...] dette kan du gjøre bedre neste år, [...] dette gjør du bra. Så da får vi på en måte en sånn bekræftelse på hva man gjør bra. [...] Men ikke så mye i selve timen, kanskje.»

Vi ser her at elevene beskriver manglende konkrete tilbakemeldinger i den løpende undervisningen, noe som er i tråd med hvordan vi har vist at lærerne stort sett gir korte motiverende tilbakemeldinger underveis i timene. Tilbakemeldingene ved semesterslutt gir likevel elevene både innsikt i hvordan læreren oppfatter individet i faget, men også hvordan de oppfatter eleven i relasjon til de andre elevene: «[...] for eksempel i 9. klasse eller noe sånn, så fikk jeg beskjed om at jeg har gode ferdigheter, som jeg er flink til å bruke, men at jeg burde bruke de for å trekke frem andre, på en måte. Og da var det den som liksom holdt meg unna toppkarakteren, da». (Elev 10. klasse).

I 10. klassen på ungdomskolen fikk elevene i oppgave å observere hverandre og gi tilbakemelding på svømmeteknikk. I denne situasjonen blir det gitt konkrete tilbakemeldinger. En elev sier til sin partner i hverandrevurderingen: «(det) ser bra ut, kanskje litt mer med armen» før eleven viser litt med armen sin. I den samme timen gir elevene konkrete tilbakemeldinger på for eksempel hvordan man vender i bassenget. Det er interessant at vi ser mer konkrete tilbakemeldinger i svømmeundervisningen enn i andre timer. Vi tenker at det kan ha sammenheng med at elevene gis konkrete oppgaver i svømming, de skal lære teknikk og gis tid til å øve. Svømmeundervisningen representerer på den måten arbeidsmåter som vi ikke ser mye av ellers i faget, som det å øve. Fokuset er heller ofte på aktivitet, der læreren er en organisator eller dommer, og er ofte opptatt med dette. Det blir lite tid til å ta en veiledende rolle overfor den enkelte eleven.

4.3.3 Samarbeid og innsats er viktigst

I 10. klasse reflekterer elevene rundt hva de tror skal til for å få best mulig karakter i faget. Elevene beskriver hvordan de må finne en balanse i spennet mellom individuelle og kollektive hensyn i faget. En elev forklarer:

Det er vel å tørre å vise seg litt fram, nummer en, og vise sine ferdigheter. Ikke stå i hjørnet og vente på ballene, men kanskje ta litt eget ansvar. Men samtidig også ikke være for ego på en måte, og få med de andre som ikke tør å vise seg fram. Og være flink på samarbeidet, hvis vi spiller basket, ikke kaste ballen til en person, men få med alle. Ja, ha positiv holdning, ikke klage eller være negativ, eller noe sånt. Backe hverandre opp på en måte.

Elevene i barneskolen har en tydelig forståelse av at det å hjelpe hverandre er viktig. Når vi spør barna i 5. klasse om hva de tror de måtte gjøre for å få en god karakter i faget svarer elevene blant annet: «Hjelpe hverandre» og «(hvis noen trenger hjelp) så kan du si sånn, kom igjen, du klarer det her!». En elev sier «Ikke gi opp», en annen legger til «gjør ditt beste», og en tredje sier «ikke gi opp, pushe deg selv.» I samtalen ser vi tydelig at elevene har en klar forståelse av at innsats er viktig i kroppsøvningsfaget fra en ung alder. Elevene i 3. klasse uttrykker noe lignende, men da i et forebyggende helseperspektiv: «Jeg har lært at man må være aktiv. Og at man skal aldri slappe av i gym. Når man slapper av, ligger man bare på sofaen og spiser.»

I 9. klasse diskuterer elevene om ferdigheter eller innsats er det viktigste når det gjelder vurdering i faget. En elev sier «Hen (læreren) ser at vi prøver, og det er det viktigste.» En annen svarer «og da sier hen at det er veldig bra at vi prøver så godt vi kan.» Den første eleven legger til: «Det er ikke alle som kan gjøre det hen forventer, men det at vi prøver er det beste egentlig.» En tredje elev skyter inn: «Det er det hen bryr seg mest om.» Elevene i denne klassen har en tydelig oppfatning om at innsatsen de legger i faget er sentralt for hvordan de vurderes av læreren. En elev i 10. klasse uttrykker også noe lignende:

Innsats tror jeg er det viktigste. Innsats og fair play. Ferdigheter er det noe noen har. For å si at hvis vi spiller hjørnefotball, så vil jo de folkene som har spilt fotball en del år, ha bedre ferdigheter enn de som ikke har spilt fotball. Så jeg tror at innsats er viktigst i de fleste kroppsøvingstimene.

Elevene i 10. klasse snakker også om at innsats betyr å prøve sitt beste. «Hvis det er hjørnefotball, så er det god innsats å være litt overalt. Løpe etter ballen, gå i en person, eller hvis en annen person har ballen da, prøve å få tilbake ballen. Være litt overalt og prøve mye.» En annen elev legger til at innsats ikke bare handler om det individuelle aktivitetsnivået, men

også om det kollektive samarbeidet: «Jeg tror også at samarbeid er en del av innsatsen. Det å få med lagets medspillere, og putte innsatsen i det og prøve å få til at alle skal være med.» En elev i 9. klasse beskriver hvordan ulike deler av den sosiale sammenhengen også er en del av vurderingen: «[...] at man liksom er flink til å heie, og flink på fair play, og flink på sånne ting, på en måte.» Elevene i 10. klassen fortalte også at vurderingen er læreravhengig og hvordan de forholder seg til dette: «Vi som klasse har jo fått ny gymlærer hvert år, så det har vært litt sånn, vi vet jo ikke alltid hva slags type, hvor streng denne læreren er, så første halvåret er det sånn rart ofte, men andre halvåret så vet vi jo hvordan de «karakterer», og da blir det jo ofte litt bedre, da vet man.» (Elev 10. klasse).

Vi ser hvordan elevene er opptatt av å tilpasse seg læreren og hvordan de vurderer. En elev diskuterer lærerens avveininger slik: «Læreren legger merke til de som har best innsats. Men hen legger merke til de som er ego også. Men at hen da er bevisst på at den personen kanskje ikke er like god til å få med andre.» Det å være «ego» er ifølge elevene negativt for vurderingen i faget. Dette understreker igjen poenget om at elevene oppfatter kroppsøving som et samarbeidsfag, og at vurdering er med på å forme hvordan elevene forstår faget. Vi kan også si at elevenes språk reflekterer lærernes og læreplanens språk om vurdering når de løfter opp det kollektive og nedtoner den individuelle prestasjonen.

4.4 Sammenfatning av resultater

Når det gjelder **forskningsspørsmål 1**, hva gjør elevene i faget, beskriver elevene at de bruker mesteparten av tilgjengelig tid på å være i aktivitet og har lite tid til samtale og refleksjon. Alle lærerne organiserte timene etter strukturen en oppvarming, hoveddel og avslutning. Innholdet i faget har en overvekt av ulike ballspill, idrettsaktiviteter, leker og andre aktiviteter som foregår i lag. Aktivitetene vi observerer, og beskrivelsene fra elevene, viser oss at mye av faget kan knyttes til kjerneelementet deltagelse og samspill i bevegelsaktiviteter, der bevegelse handler om aktivitetsnivå. Skiftet mellom aktivitetene er hyppig og aktivitetsnivået i aktivitetene og gjennom undervisningen er høyt.

Vi observerer ikke undervisning utendørs, men når elevene beskriver hva de gjør ute, ligner det mye på hva de gjør i kroppsøving inne. Noe av aktiviteten ute kan knyttes til kjerneelementet uteaktivitet og naturferdsel, slik som orientering, ski og skøyter. Imidlertid beskriver elevene ikke aktiviteter eller ferdselsformer ute som kompetansemålene aktualiserer, som sikkerhet og livberging ved, i og på vann ute i naturen (kompetansebeskrivelse etter 10. trinn). Digitale apper, nettsider og verktøy benyttes i uteaktiviteter som orientering og ved skader, men elevene uttrykker ikke tydelig hva som er målet med å bruke de digitale verktøy i faget, ut over å dokumentere egentrening ute.

I intervjuene er elevene på ungdomstrinnet nøye med å tone ned at det de gjør er konkurranse. Dette står i kontrast til det vi observerer i timene, og kan tyde på at det er en forskjell mellom språket og handlingene og relasjonene i faget knyttet til konkurranse. Ungdomsskoleelevenes beskrivelser av det de gjør er i tråd med beskrivelsen av kjerneelementet deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, hvor samarbeid, samspill og medvirkning er vektlagt, og konkurranse ikke er et mål. Dette perspektivet så vi i liten grad på barneskolene. Der ga elevene uttrykk for at de konkurrerte, og lærer kommuniserte både om å premiere vinnere, og om å tåle å tape.

Elevene har medvirkning i faget, men reproducerer gjerne kjente praksiser når de får muligheten til å velge innhold i faget. Det kan se ut som om elevene på barneskolen i større grad forholder seg konkret til hva læreren sier, mens på ungdomstrinnene kommer det frem et til tider humørfyllt og lekende samspill om å tøye grenser og forhandlinger om «hva som gjelder» mellom lærer og elever.

Garderoben synes å være et uavklart tema i faget på barneskolen så vel som på ungdomsskolen, ettersom tiden i garderoben er tid elevene styrer selv i kroppsøvingen. Elevene beskriver ulike praksiser når det gjelder hva som skjer i garderoben. På barneskolen instrueres alle til å skifte og dusje, mens elevene på ungdomsskolen i større grad gjør egne valg angående skifting og overser instruksjonen om å dusje. Elevene på ungdomsskolen har likevel konkrete måter å ivareta velvære på, som ikke nødvendigvis innebærer dusjing.

Resultatene når det gjelder **forskningsspørsmål 2**, hvordan forstår elevene faget, viser at elevene forstår kroppsøvingsfaget som et komplekst samarbeidsfag. Samarbeid beskrives som både innhold i faget og arbeidsform og skjer i lag og grupper, og på tvers av lag og grupper. Samtidig knytter elevene ulike ferdigheter, kunnskaper, holdninger og følelser til det å samarbeide. Elevene beskriver at de må balansere mellom det å vise egne ferdigheter, være gode, og det å ikke være egoistisk.

Når elevene forstår at bevegelse er sentralt i faget, er det usikkert om det kan knyttes til det å være aktiv eller om det også kan knyttes til kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring. Vektleggingen på helse som det å bevege seg med intensitet og varighet for å få helseeffekter dominerer i fortellingene fra elevene på barnetrinnene. For elevene på ungdomstrinnene er helse mer knyttet til å lære om hvordan man kan trene for å ha en sunn kropp. Slike effektforståelser har, slik vi ser det, stor plass i elevenes språk om faget. Andre perspektiver som inngår i kjerneelementet, som det å utforske identitet og selvbylde, og kritisk refleksjon om sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse, er vanskelig å få øye på i praksisene. Det overordnede målet med faget slik elevene beskriver det dreier seg om helse her og nå og i fremtiden. Dette er særlig uttalt på barnetrinnene.

Kroppsøving oppfattes av elevene også som et annerledes fag. Elevene snakker om at de ikke jobber med oppgaver i kroppsøving, men at de er i aktivitet. Mål knyttet til faget presenteres kort av lærer som for eksempel samarbeid eller medvirkning. Elevene forteller også at kroppsøving kan minne om ting de gjør på fritiden, og det er ikke nødvendigvis et tydelig skille for elevene mellom faget og for eksempel fysisk aktivitet (fysak) på mellomtrinnet eller fysisk aktivitet i ungdomskolen.

I tilknytning til **forskningsspørsmål 3**, hvordan foregår og hvordan beskriver elevene vurdering i faget, har vi sett hvordan vurdering i stor grad foregår gjennom korte oppmuntringer eller kommentarer fra lærere til elevene. Elevene forstår mange av tilbakemeldingene som motivasjon og bekreftelse i aktivitetssituasjonene. Innsats blir av elevene forstått som å omfatte både det som har med individuelle ferdigheter å gjøre, og det kollektive som har med samarbeid å gjøre. Konkrete tilbakemeldinger er noe elevene på ungdomsskolen særlig knyttet til skriftlige vurderinger ved semesterslutt. I svømmeopplæringen får elevene instruksjon på teknikk og anledning til å øve. Elevene på ungdomsskolen nevner også noen tilfeller hvor de får konkrete tilbakemeldinger på hvordan de kan jobbe for å gjøre bevegelser bedre.

Vurdering i faget er noe som foregår både i sammenheng med individuelle prosesser og sosiale eller kollektive prosesser. Vi ser at lærerne i stor grad organiserer aktiviteter og er dommer i spill, og det er lite rom for å veilede og gi tilbakemeldinger til elever knyttet til å øve og til utvikling av ferdigheter og kompetanse i faget. Elevene beskriver hvordan de må balansere innsats mellom det å vise frem egne ferdigheter uten å fremstå som «ego» og vise at man kan samarbeide godt med andre, for å få en god karakter. Det kommer også frem at elevene på ungdomsskolen er bevisst hvordan enkeltlærere vurderer i faget og regulerer egne handlinger i forhold til det de oppfatter som lærerens forventninger. Vi ser en tydelig sammenheng mellom elevenes forståelse av kroppsøving som et samarbeidsfag, og hvordan eleven forstår at de blir vurdert og betydningen av innsats i faget.

Generelt, gjennom analysene for å belyse de tre forskningsspørsmålene, er det et inntrykk at elevene forstår faget til dels svært ulikt på barneskolen og på ungdomsskolen. Det er tankevekkende når faget har samme formål på alle trinn i skolen.

5 Læringspraksiser i kunst og håndverk

Vi har observert fire undervisningsøkter i kunst og håndverk. En i 5.klasse, (11 elever) en i 6. klasse (20 elever) og to i 9. klasse (12 elever og 10 elever). Alle skolene ligger plassert i tilknytning til små og mellomstore byer på Østlandet. Tre av øktene foregår i spesialrom; en i tegnesal, to på sløydsal, og en økt foregår i et vanlig klasserom.

5.1 Hva elevene gjør i faget

Gjennom analysene ser vi noen viktige kjennetegn ved hva elevene gjør i kunst og håndverkstimene. Vi presenterer resultatene under tre overordnede tema; 1) Lager ting og skaper uttrykk, 2) Trenger hjelp og (må) hjelpe hverandre, og 3) Prater, jobber og beveger seg.

5.1.1 Lager ting og skaper uttrykk

Når elevene forteller om hva de gjør i kunst og håndverk beskriver de gjerne generelle aktiviteter som at «[...] man kan sy, eller så kan man klippe, tegne, lage ting på sløyden - såne ting». Noen forteller om konkrete oppgaver de har jobbet med eller spesifikke ting de har laget: «Jeg lagde nålepute av stoff» og en annen forteller at de «[...] hadde perspektiv, så vi tegna hus i forskjellige perspektiv og sånn». En forteller om hva andre har laget: «De skulle lage noen såne pizzakniver eller noe» og med en tydelig forventning om å skulle lage det selv når de kommer på sløyden. Elevene forteller at de har oppgaver som foregår over lengre perioder og at de innenfor oppgaveperioden jobber med mange ulike ting: «Vi har lik som et nytt tema hvert halvår, ikke hver uke. Så det er liksom noe du jobber med litt lenge da, og som du putter mye tid ned i». I de fire øktene vi observerte var tre midt i et forløp og en i oppstarten. Elevene på ungdomstrinnet forteller at oppgavene skal leveres inn og vurderes: «[...] så får vi en frist, og så må vi gjøre det innen den tiden» (ungdomstrinn).

I de timene vi observerte arbeidet elevene med både kunstrelaterte (ungdomstrinn) og håndverksrelaterte (barnetrinn) oppgaver. Elevene forteller videre at de av og til har teori som for eksempel fargeteori eller kunsthistorie, eller at de «[...] lærer litt om kunstnere da» (ungdomstrinn), men at dette i hovedsak er knyttet til og henger tett sammen med de praktiske oppgavene. I femteklasse lærer elevene for eksempel fagbegreper underveis i arbeidet. Det er tydelig at læreren er opptatt av at elevene skal lære, huske og bruke fagord når de er på sløyden. «Det heter ikke «dingseboms», sier lærer: «Hva heter det?». Hen stiller et kjapt spørsmål til elevene for å få de til å si fagbegrep eller prosedyrer ut høyt så alle hører. Kunnskapen som deles i klasserommet er alltid kontekstavhengig og alltid relevant for arbeidet her og nå.

På barnetrinnet lagde elevene en håndsydd påskepynt i filt («pladaskdyr») på den ene skolen, og de laget et fat i tre på den andre. I begge disse oppgavene fremsto rekkefølgen på arbeidet som viktig. På den ene skolen hadde lærer lagt frem oppgaveteksten på smartboarden med bilde av et påskepynten og rekkefølgen på arbeidet skrevet med kulepunkt, og hen forklarte at elevene skulle: «[...] prøve først å finne ut av det selv», før de ba om hjelp. Underveis i arbeidet ble elevene forevist og instruert om hvordan de helt konkret måtte gå frem i arbeidet: «Du må feste [...] legge de inni hverandre - her - såpass langt inn før du syr». Lærer henter knappenåler og setter de fast så delene henger sammen: «Du må tvers igjennom – ikke sant? Så må du holde nålen, stikke det første stinget - sånn - og så sy med tette sting, opp og ned». Lærer peker på stingene for å vise stingenes tetthet: «Så syr du rundt hele veien her» (barnetrinn). Elevene bryr seg i liten grad om oppgaveteksten med fremgangsmåten som ligger fremme og henvender seg i stedet raskt til lærer for å hjelp.

I den andre femteklassen kom betydningen av riktig rekkefølge i arbeidet frem mange ganger. I denne klassen fikk elevene innsikt i prosessen steg for steg når læreren samlet elevene til felles gjennomgang av ulike fremgangsmåter eller viktige moment i arbeidsprosessen: «[...] når man skal åpne malingsboksen bruker vi for eksempel et gammelt flatskrudjern. Da er det viktig å ta litt og litt rundt hele, forsiktig slik at lokket ikke blir ødelagt». Lærer tar frem en rørepinne og viser hvordan man kan røre godt i malingen og sier videre: «Når dere skal male er rekkefølgen viktig. Hva skjer hvis malinga tørker her? Hva skal males først? Hva skjer om vi maler under og så setter det på et papir?». Gjennom retoriske spørsmål rettet læreren fokuset mot hvilke konsekvenser feil rekkefølge kan få. På barnetrinnet var oppgavene håndverksrelaterte. Elevene laget hver sin spesifikke ting og har begrensede muligheter til å velge form eller utvikle eget design på produktene de lager. Det virker å være et sett med ferdigheter som skal trenes opp og prosesser som skal læres gjennom å lage en ting.

På ungdomstrinnet var oppgavene mer komplekse og sammensatte og med et kunstorientert preg. I den ene niendeklassen bygget elevene skulpturer med restmaterialer som læreren hadde satt frem på et langbord på tegnesalen. I denne oppgaven brukte de iPad for å søke informasjon om kunstnere og finne relevante bilder av skulpturer som grunnlag for å rekonstruere eller skape egne skulpturer. Basert på bilder av skulpturer den valgte kunstneren hadde laget, skulle elevene lage sine egne skulpturelle uttrykk uten å kopiere det de så helt. De kunne velge om de skulle jobbe individuelt eller i gruppe, og oppgaven hadde en teoretisk del som elevene skulle levere og presentere for de andre i ettertid. I den andre niendeklassen arbeidet elevene med å gi form til et selvvalgt statement om noe de opplevde som utfordrende i dagens samfunn. Elevene arbeidet individuelt med varierte materialer og teknikker for å lage skulpturer som skulle stilles ut og presenteres for barneskoleelever på skolebesøk. Oppgaven var åpent utformet og elevene var i stor grad ansvarlige for å utvikle egne konsepter og ideer til de uttrykkene de ville lage.

I kunst og håndverk er elevenes arbeid synlig gjennom det praktiske og konkrete som de lager. For det første gjennom at de viser frem tingene sine til hverandre gjennom for eksempel utstillinger eller presentasjoner, og for det andre fordi alle lager fysiske ting som kan betraktes gjennom arbeidets gang. Hvem av elevene som ikke gjør noe, eller hvem av som trenger hjelp blir dermed synlig siden det er lett å se på det konkrete arbeidet hvis det ikke er fremgang.

5.1.2 Trenger hjelp og (må) hjelpe hverandre

I alle øktene vi har observert ser vi at elevene trenger hjelp og veiledning underveis i det praktiske arbeidet. Behovet virker å være størst på barnetrinnet hvor elevene er tidlig i forløpet, men også på ungdomstrinnet har elevene behov for støtte, råd og veiledning for å komme videre i arbeidet sitt. Vi observerte at lærerne har ulike strategier i møte med elevenes behov for hjelp. På barnetrinnet er begge lærerne opptatt av å formidle at elevene: «... må hjelpe hverandre». De oppfordrer elevene til å se på hva de andre har gjort og dermed hvem som kan hjelpe. «Alle hjelper hverandre!» sier den ene læreren, og den andre sier: «Jeg vil at du skal prøve litt selv først, og hvis det ikke går, spør den som sitter ved siden av deg». I klassen hvor elevene syr påskepynt stimuler elevene raskt rundt læreren når de skal i gang med å arbeide. De bryr seg i liten grad om at læreren ville de skulle prøve selv først eller sjekke fremgangsmåten selv. Bare en sjelden gang hører vi at de spør medelever om hjelp, og læreren går fra elev til elev med en sverm av andre elever rundt seg og svarer på spørsmål underveis. Elevene som lager fat i tre må skrive seg på en hjelpeliste og blir av og til påmint om undervisningens regler, når læreren sier: «Men, hva sa jeg i sta? Spør de som har gjort det før! Skriv deg på lista!». I denne klassen går lærer konsekvent fra elev til elev som har skrevet seg på hjelpelista, og elevene henvender seg oftere til hverandre for hjelp: «Du har bora litt mye. Men det går bra», sa en og viste deretter hvordan den andre kunne spikre og lime før hen fortsatte: «Det må være nøyaktig, men jeg må bare spørre lærer om det er riktig. Jeg dobbeltsjekker». I arbeidet med tre inntar elevene gjerne rollen som lærer for hverandre, men når noe blir usikkert, så rådspørres lærer.

På ungdomstrinnet observerer vi læreren vandre rundt blant elevene og stoppe der de oppfatter det er behov, eller når elevene henvender seg til lærer for å få hjelp. Elevene virker å ha mindre behov for hjelp, og interaksjonene mellom elev og lærer er først og fremst av faglig karakter. Vi observerte noen typiske responser ved at lærerne enten stilte spørsmål tilbake til eleven, at de forklarte, veiledet eller kom med råd og forslag til løsninger.

Selv forteller elevene at de sjelden hjelper hverandre i andre fag, mens «[...] i kunst og håndverk så gjør vi det egentlig ganske ofte» (barnetrinn). «Så vi lærer i prosjektene å jobbe med andre, eller å hjelpe andre» (ungdomstrinn). At elevene kan spørre medelever om hjelp tar også av litt av trykket på læreren: «Vi spør hverandre om hjelp, og vi kan liksom være litt friere» (ungdomstrinn). Selv om elevene ofte hjelper hverandre jobber som elevene oftest med

individuelle prosjekter og lager hver sin ting, men de jobber ofte ved siden av hverandre for å utføre tilsvarende arbeidsoppgaver. Den ene skolen på ungdomstrinnet skilte seg ut på dette området. Gjennom intervjuet fortalte elevene at de kunne velge å løse oppgaver sammen i grupper, og at de ofte valgte å gjøre det.

5.1.3 Prater, jobber og beveger seg

Både sosial og faglig prat ser ut til å være lov og elevene er deltagere i ulike former for språk i løpet av en kunst- og håndverkstime. I de fire øktene vi observerte fylles rommene med raskt skiftende samtaler av ulik karakter. Språket som anvendes er avhengig av de ulike situasjonene som samtalene oppstår i. Det forekommer en samtidighet av verbalspråk og kroppsspråk, hvor forklaringer av arbeid følges av ord. I demonstrasjoner og instruksjoner inngår det kroppslige i en selvfølgelig og nødvendig del av språket. Det foregår også samtaler på ulike nivå; det kan være samtaler mellom læreren og hele gruppen av elever, deler av gruppen eller intime samtaler mellom lærer og den enkelte elev og samtaler mellom elever.

I møte med lærer har samtalene ofte preg av å være lærerstyrte, formanende og kontrollerende, men de kan også være dialogiske, åpne, kunnskapsorienterte eller reflekterende. Av og til stiller lærerne spørsmål tilbake til elevene for at de skal tenke seg om og finne svarene selv. Slike spørsmål kan gi rom for elevenes egne resonnementer, men lærerne stiller også retoriske spørsmål for å sjekke at de har kontroll på det de gjør. I femteklasse for eksempel, observerte vi en elevs konsentrerte måling med linjal på en av plankene, hen satt kryss og satt planken fast i benken. Imens dette skjer, kommer lærer bort, kikker oppmerksomt på elevens arbeid og spør om hen husker hva som må gjøres. «Bore rett», svarer eleven. «Ja, og helt gjennom» fullfører lærer.

Noen ganger henvender lærer seg til elevene gjennom imperativer og befalinger, det finnes noen «does and don'ts» som elevene må forholde seg til i timene. De kan rette seg mot elevenes måter å jobbe på: «Er det ikke slitsomt å stå og holde det sånn og pusse? Sett den fast i benken» (ungdomstrinn), eller som HMS tiltak: «Du kan jo ikke stå sånn og skjære. Du kan jo ødelegge klærne dine!», eller: «Se Tore som har tatt på seg malekappe. Det vil jeg at alle skal gjøre» (barnetrinn).

Den lærerinitierte praten er allikevel bare en ting. Den sosiale praten mellom elevene en annen. I en gruppe med tre niendeklassinger kunne vi høre mye og høy prat. Elevene satt ved siden av hverandre med et bilde av Picasso på iPaden, de samarbeidet, og det var tydelig at de hadde fordelt ulike arbeidsoppgaver seg imellom. Den ene tegnet av bildet på iPaden på et papir, den andre klippet og limte papir på et annet ark, mens den tredje rev papir og papp i små biter. Samtidig gikk praten dem imellom høyløst rundt bordet om alt annet enn faglige problemstillinger. De snakket om løst og fast. Det sosiale aspektet ser ut til å være en

naturlig og integrert del av kunst- og håndverksundervisningen, og sosial part foregår i alle de observerte øktene. Elevene sitter gjerne sammen, eller jobber i nærheten av hverandre og prater om fritid og interesser mens de jobber, eller når de tar pauser i arbeidet. Det var svært få situasjoner hvor vi observerte at læreren irettesatte slik prat, og så lenge elevene arbeidet med *noe* og ikke var for høylytte, ble det akseptert. En sjelden gang observerte vi at grensen til det tillatte ble overskredet. På barnetrinnet hendte det at elever byttet plass og satte seg sammen med noen andre for å prate. Da kom straks lærer til og viste dem tilbake til den opprinnelige plassen. Elevene ytret at de opplevde det som urettferdig at noen fikk sitte sammen med de de hadde lyst til, men ikke alle. Lærer svarte da at dette var en vurdering som hele tiden ble gjort, og at de som klarte å sitte sammen og jobbe uten å lage støy fikk lov til det.

Elevene er ofte avhengige av å kunne bevege seg i rommet. I mange tilfeller må elevene kunne hente verktøy og materialer, eller gjennomføre arbeidsoperasjoner på ulike steder i rommet, eller til og med på andre rom. På den ene ungdomsskolen stod for eksempel bormaskinen i et annet rom, og noen av elevene gikk derfor frem og tilbake mellom rommene. Dette medfører at det er mye bevegelse og at elevene er sosiale med andre elever i løpet av timene. Derfor må elevene ha en form for romkompetanse for å kunne handle effektivt i faget. Femteklassingene er for eksempel på sløydsalen, et spesialrom beregnet for trearbeid. Det er høvelbenker nok til alle, det finnes verktøy- og elevskap og det er tydelig at elevene har hatt en opplæring i hvordan de skal bruke sløydsalen. Etter introduksjonen til timen sier læreren: «Da begynner vi. Dere vet hvor ting er» og viser til en forventning om at elevene vet hvor ting er. Elevene henter både arbeider og verktøy og tar det tilbake til benkene sine. Gjennom timen henter de pussepapir, hammer eller andre verktøy de trenger.

5.2 Hvordan elevene forstår faget

Gjennom analysene kommer det frem noen kjennetegn for hvordan elevene forstår faget kunst og håndverk. Vi har delt disse forståelsene inn i fire tema: a) Et tenke *og* gjøre fag, b) Et sosialt og lekende fag, c) Valg og muligheter for medvirkning i faget og d) Mestring, utholdenhet og kreativitet som det viktige i faget.

5.2.1 Et tenke og gjøre fag

Elevene beskriver faget som et praktisk gjørende fag der faget handler om «å lage ting med hendene» og «å gjøre ting med hendene», der man både «må tenke og gjøre» og der man «faktisk må lage det selv» og «ikke bare sitte og høre på læreren snakke». De snakker videre om faget både som et avslappende fag: «hvor man ikke må være så på hele tiden» (ungdomstrinnet), samtidig som de forteller at de må jobbe ganske mye i faget: «for det kommer ikke av seg selv, kan du si» som en elev på ungdomstrinnet forteller.

I sine fortellinger om faget skiller elevene mellom det fysiske de gjør i faget og de kognitive handlingene som arbeidet med oppgavene krever: «Så timene våre går egentlig ut på at vi må tenke ganske mye, men vi tenker på løsninger som vi faktisk kan gjøre, og ikke bare lære seg dette - så det er mye selvtenking» (ungdomstrinnet). Distinksjonen og sammenhengen mellom praksis og teori og hode og kropp trekkes frem på ulike måter i elevenes beskrivelser. De snakker om at de i kunst og håndverk «får utfordre hjernen på en måte, og bruke den» (ungdomstrinnet), eller: «Vi bruker på en måte en annen side av hjernen. Man bruker ikke bare hendene, man bruker også hjernen. Vi gir jo signaler til hendene» (barnetrinn). I intervjuene kommer det frem at elevene også skiller mellom det teoretiske versus det praktiske og konkrete. På ungdomstrinnet beskriver elevene det teoretiske som det arbeidet de gjør på iPaden for å «finne inspirasjon» til det de skal lage, og når de skal innhente informasjon om kunstnere, kunstperioder og genrer som inngår i skriftlige eller muntlige oppgaver. Elevene trekker frem betydningen av å løse oppgaven praktisk og konkret og at det er lettere å se produktet når de jobber fysisk med det:

Vi vil ikke bare sitte stille foran en PC og prøve å redigere bildet litt mer - for det gjør vi i alle andre timer, men her får vi inn litt kreativitet. Vi kan gå litt, vi kan se litt og holde i det konkrete. Og så er det veldig mye lettere å se produktet sitt, når du jobber med det i hendene dine, enn når du jobber på en PC. (ungdomstrinn)

På ungdomstrinnet har elevene ofte muntlige, eller skriftlige presentasjoner som leveres sammen med det praktiske arbeidet. Disse presentasjonene gjøres digitalt, eller med støtte av det digitale, ofte i form av en PowerPoint. Her forteller elevene at de gjør: «det praktiske her, og det teoretiske hjemme. Sånn at vi liksom får tid til alt».

5.2.2 Et sosialt og lekende fag

I intervjuene beskriver elevene kunst og håndverksfaget som et fag der de får lov til å «være litt mer fysiske» og at det er lov å bevege seg i rommet; «ikke bare sitte inne og lese og skrive. Vi får jobbe litt med kroppen» (barnetrinnet). «Men når vi har norsk og matte og alt det der - da sitter vi bare. Og det er kjedelig. Så er det godt å få beveget seg litt» (ungdomstrinn). Både på barnetrinn og ungdomstrinn beveger elevene seg mye i rommet i løpet av timen. Utstyr og materiell er plassert på ulike rom og det er laget stasjoner på forskjellige steder i rommet. Dette gjør at elevene går mye frem og tilbake. De henter materialer og redskaper de trenger i de ulike fasene av arbeidet sitt: «Og vi sitter jo ikke her i dette klasserommet på stolen og ser rett frem på en skjerm. Og det er jo veldig digg da. Det er veldig mye bevegelse i det rommet» (ungdomstrinnet). Elevene forstår også faget som et sosialt fag der de «får vi jo lov til å sitte og snakke og være sosiale og være litt overalt på de forskjellige rommene» (ungdomstrinnet).

Av de fire gruppene vi observerte var en av timene lokalisert i et vanlig klasserom, mens de tre andre hadde undervisningen i spesialrom. På verkstedene griper elevene også andre

muligheter i møte med materialer, redskaper og verktøy. Noen ganger så vi at tilgjengelige materialer og utstyr kunne gi impulser og åpne for lekenhet. På ungdomstrinnet observerte vi for eksempel elever som laget briller av doruller eller laget som at drillen var en pistol og vevet rundt med den i timen.

5.2.3 Valg og muligheter for medvirkning i faget

Vi observerte et stort spenn av ulike muligheter for at elevene kunne ta selvstendige valg i arbeidet med faget. På barnetrinnet observerte vi to oppgaver med få valgmuligheter. I den ene kunne elevene velge mellom rød eller gul tråd å sy med, og i den andre kunne elevene velge mellom to former for håndtak (runde eller halvrunde) og mellom tre ulike farger. På de to ungdomsskolene kommer flere valgmuligheter til syne. På den ene skolen var det to rammer som gjaldt for alle elevene; de skulle jobbe med en rekonstruksjon av et kunstverk ved å ta utgangspunkt i en av to kunstnere, men fritt velge skulptur eller bilde som vedkommende kunstner hadde laget. I den andre ungdomsskoleklassen var valgmulighetene enda flere. Vi observerte elever som arbeidet med både skulptur og maleri og de anvendte en lang rekke materialer og teknikker.

En av sjetteklassingene forteller at: «[...] som oftest er det en eller annen ting du må lage, men sluttproduktet blir jo veldig ofte veldig forskjellig fra person til person. Så det er ikke så mange grenser liksom. Du skal lage noe innenfor det temaet, liksom». Litt lenger ut i intervjuet forteller en annen elev om en oppgave hvor det var: «[...] veldig begrenset hva du kunne gjøre». Elevenes utsagn viser til hvordan de forstår hvordan ulike oppgaver tilbyr ulike muligheter og at elevene blir stilt ovenfor ulike former for valg i det skapende arbeidet.

Når elevene snakker om hvilke muligheter de har til å ta valg er allikevel frekvensen der elevene snakker om at de kan «bestemme selv», «velge selv» og «gjøre det som passer» høy i intervjuene. Dette gjelder både på barnetrinnet og på ungdomstrinnet. Når elevene snakker om at de kan velge selv kobles det til at de kan «engasjere seg litt personlig» og at det er en motivasjonsfaktor. Elevene sier for eksempel: «Så du kan velge det som passer [...] og så får vi jo fullt lov til å bytte ideer og sånt» (ungdomstrinnet). «Vi får liksom velge noe vi selv føler. Det er viktig. For da er det lettere å jobbe med noe. Da er vi jo mer motiverte til å gjøre det» (ungdomstrinnet). Men, det at elevene kan være med å bestemme hva de skal gjøre er ikke nødvendigvis bare positivt. I intervjuene forteller elevene at: «Det er ganske utfordrende, men det er også en frihet at du føler at du faktisk bestemmer litt hva du skal gjøre selv. Og så må du finne løsninger selv også» (ungdomstrinnet).

5.2.4 Mestring, utholdenhet og kreativitet som det viktige i faget

Gjennom intervjuene kommer betydningen av motivasjon og mestringsfølelse frem på litt ulike måter: «Mestringsfølelsen du får av det ... jeg kan til og med ta vare på produktene jeg lager» (barnetrinn). «Det er gøy å lage det. For når det er ferdig, så har du en god følelse. Og hvis det er noe vanskelig, hvis du klarer det så får du en god følelse» (barnetrinn). Det å få gode følelser henger sammen med det at elevene ikke gir opp, men står i prosessene til de er ferdige. Elever på ungdomstrinnet reflekterer over betydningen av å ikke gi opp i intervjuet:

Vi lærer mer av å ikke gi opp her. I andre fag er det sånn; jeg gir bare opp, jeg orker ikke mer. Men her er det sånn; det finnes en løsning - og her er det du som kan finne løsningen selv. Du kan faktisk ikke bare gi opp [...]. Jeg tror vi kommer til å ta det med oss veldig mye videre i livet også (ungdomstrinn).

På barnetrinnet observerte vi mange elever som strevde med å spikre. For flere var det særlig utfordrende å spikre rett ned. En av elevene jobbet hardt, men spikrene bøyde seg stadig vekk. Eleven ga seg ikke og banket den flere ganger fra siden for å rette den opp. Eleven holdt ut og prøvde seg frem og det var først etter mange forsøk at lærer kom til unnsetning og spurte om eleven trengte hjelp. Da fjernet lærer spikeren, rettet den opp, spikret den ned og forklarte samtidig hva som gjorde at det var utfordrende å spikre akkurat der. Gjennom intervjuene kommer det frem at elevene tenker det er viktig å være nøye og at arbeidsinnsatsen de legger ned i arbeidet blir synlige i tingene de lager. Elevenes oppgaveperioder ender som oftest opp i noe praktisk og konkret som de kan ta med seg hjem. Det at tingene de lager er fine og velgjorte er viktig siden andre skal få se dem: «Og når jeg liker noe jeg er fornøyd med, så pleier jeg å gi det bort i bursdag eller i julegave. Og da blir de veldig glad i det» (barnetrinn). Det å lage fine ting gir en ekstra verdi når elevene også får anerkjennelse for dem av andre.

Elevene beskriver også kunst og håndverk som et fag der de kan være kreative, tenke utenfor boksen og bruke kreativiteten sin til noe. «For som oftest er det en eller annen ting du må lage, men sluttproduktet blir jo veldig ofte veldig forskjellige fra person til person. Så det er ikke så mange grenser, liksom. Du skal lage noe innenfor det temaet» (barnetrinn). Elevene snakker om at de i faget kan; «tenke utenfor boksen» og at man «lærer seg å se nye muligheter, og se hva du kan gjøre bedre» og at det er gøy at de selv kan være med å bestemme hva de skal lage. I beskrivelsene av hva faget handler om sammenlikner elevene faget med andre fag: «Det er flere muligheter. I andre fag er det én fasit. Her er det mange muligheter [...] Det finnes flere løsninger her, og du kan til og med fikse problemet» (ungdomstrinn). Den kreative problemløsende dimensjonen og at det ikke finnes et fasitsvar kommer tydelig frem i intervjuene: «Vi får prøve å feile selv. Men, vi får finne ut av det selv. Vi skal ikke bare sitte og bli forklart trinn for trinn hvordan man skal gjøre det» (ungdomstrinn).

Det er særlig på ungdomstrinnet at forventningen om å være kreativ, og å gjøre ting på nye måter, er framtrepende. I den ene niendeklassen går læreren bort til to elever som jobber sammen og spør: «Har dere en plan? Hva kan dere gjøre?» og deretter kommer læreren med ulike forslag til hva elevene kan gjøre: «Så kan dere bytte ut farger, teknikk, lage collage. Lage noe mer kreativt.» Forslagene signaliserer på den ene siden noen muligheter elevene har til å arbeide utforskende. På den andre siden peker det «å lage noe mer kreativt» mot at det er viktig å utnytte mulighetene og å kunne lage noe som kan oppfattes som «mer kreativt». På denne ungdomsskolen uttalte elevene i intervjuene at det var veldig viktig å være kreativ. Vi spurte om hvordan de får vist at de er kreative? Her svarte de at man er kreativ hvis; «man prøver å gjøre noe nytt og bruker fantasien til å lage noe som ikke er laget før».

5.3 Vurdering i faget

Gjennom analysene ser vi noen viktige kjennetegn ved hvordan vurdering foregår i kunst og håndverksfaget og hvordan elevene beskriver vurderingen i faget. Vi har vi delt analysene inn i to deler; 1) Underveisvurdering i kunst og håndverk, og 2) Hvordan forstår elevene sluttvurdering i kunst og håndverk.

Elevene gir uttrykk for at de har forventninger til hvordan resultatet skal bli og at de må løse oppgavene innenfor gitte regler og forventninger om at noe skal fungere etter hensikten, eller nå en forventet kvalitet. I observasjonene ser vi både at elevene henvender seg til lærer og at læreren henvender seg til eleven. Elevene viser hyppig frem arbeidet sitt til lærer for å få en eller annen form for vurdering. De spør for eksempel om det de har gjort er riktig, eller om arbeidet har god nok kvalitet for å gå videre i prosessen. På barnetrinnet handler samtalene med lærer ofte om tekniske problem, mens på ungdomstrinnet handler det både om praktisk løsninger og om måter elevene kan løse oppgaven på. Gjennom analysene ser vi noen viktige kjennetegn ved ulike former for underveisvurderinger. De ulike formene deles inn i følgende tematikker: a) Underveisvurdering for å sjekke elevenes forståelser, b) Underveisvurdering for å motivere og gi klarsignal, og c) Underveisvurderinger av elevenes arbeid.

5.3.1 Å sjekke elevenes forståelser

Gjennom observasjonene kommer det frem at læreren bruker veiledningssituasjonen for å få et innblikk i hva elevene har fått med seg, og hvilke forståelser de har for det de jobber med. På en av rundene rundt i klasserommet på barnetrinnet kjenner læreren på elevenes fat med hendene og spør høyt ut til alle elevene i klasserommet: «Kanten rundt er ikke god, hva gjør vi da?» «Pusser», svarer elevene. «Hvilke pussepapir begynner vi med da», spør læreren? «80», svarer en elev. «Ja. Hvorfor det?» Eleven svarer at det er det «sterkeste», hvilket på læreren følger opp med spørsmålet; «hva er det vi kaller det?» «Grovere» svarer noen av

elevene. Læreren avslutter seansen med; «Ja. Ta det groveste først og puss med det». Underveisvurderingen brukes her til å sjekke elevenes forståelse av prinsipper for det å gå opp i nummer på pussepapiret etter hvert som treverket blir glattere. Samtidig får læreren gjentatt og påpekt riktig bruk av fagspråk.

På ungdomstrinnet ser vi også at læreren bruker veiledningssituasjonen for å få et innblikk i elevenes forståelser. Her gikk læreren runden rundt i klasserommet, gjentok oppgaven og forhørte seg om hvor langt elevene var kommet og om de hadde forstått oppgaven. På en av gruppene diskuterte elevene med læreren om hvilken størrelse de skal ha på bildet sitt, hvorpå læreren spør: «Hvis dette er A3 – hva er halvparten da?» «A4» svarer eleven. «Ja, riktig» svarer læreren og følger opp med; «og hva er neste da – halvparten av A4?» «A5» svarer eleven spørrende. «Ja, skjønner dere logikken» spør læreren? «Ja», svarer elevene bekreftende.

5.3.2 Motivasjon og gi klarsignal

Gjennom observasjonene kommer det frem at læreren bruker veiledningssituasjonen for å motivere elevene og for å gi elevene klarsignal til videre arbeid. I kunst og håndverk er det å lage ferdig en bra ting med god kvalitet av betydning. I femteklasse for eksempel tar læreren runden rundt på sløydssalen og kjenner underveis med en finger på ulike elevers arbeid og deler samtidig ut korte oppmuntrende beskjeder: «Ja, nå var den glatt og fin», eller «du må nok pusse litt til». Noen ganger observerer vi at lærerne bruker metaforer for å gi et bilde av hva som er god kvalitet, som for eksempel når læreren forklarer at noe er godt nok pusset: «(...) når du kan kose med den og ikke få flis». Her kommer læreren med konkrete eksempler slik at eleven selv skal kunne vurdere når noe er godt nok pusset.

Det kommer frem at det er viktig at elevene lager noe elevene kan være fornøyd med og lærer forsterker dette med å si ting som: «Det ville være så trist å ødelegge med slurv på slutten». Når elevene har strevet så mye og så lenge, og nærmer seg målstreken, poengterer læreren betydningen av å stå løpet helt frem til et ferdig produkt med god kvalitet. På ungdomstrinnet forhører lærer seg om hvilke planer elevene har for å løse oppgaven. En av elevene roper høyt ut: «Vi har bestemt oss!» Læreren kommer bort til gruppa som raskt forklarer hva gruppen tenker å gjøre. «Fint, det høres bra ut», sier læreren. «Bare sett i gang!». Her vurderer læreren gruppas plan og gir klarsignal for videre arbeid.

5.3.3 Vurderinger underveis av elevenes arbeid

Gjennom observasjonene kommer det frem at læreren gjør jevnlige vurderinger av elevenes arbeid gjennom timen. Vi observerte en elev som hadde sydd tråklesting hele veien rundt pladaskdyret, og som viste det frem til lærer med spørsmålet: «Lærer, er dette bra?» Lærer

kikket på arbeidet, pekte på rekkefølgen i arbeidet som var presentert på smartboarden og svarte: «Men, se på bildet her. Les punkt fire». Etter å ha blitt avbrutt av en annen elev, kommer lærer tilbake til eleven som venter og fortsetter: «Det er ganske stor avstand her, da» og pekte på avstanden mellom stingene. «De er ikke tette. Her har du for stor avstand. Riskorene vil falle ut. Men, du kan snu og sy tilbake igjen». Eleven fulgte litt vantro med og spør til slutt: «Må jeg gjøre alt på nytt?» noe lærer bekreftet. Eleven ruslet tilbake til pulten sin, og vi kunne observere hvordan stingene langsomt ble til en tykk sammenhengende rød linje når eleven møysommelig sydde motsatt vei. Her ser vi at læreren vurderer fortløpende arbeidet slik at elevene kan forbedre og justere arbeidet sitt utfra tilbakemeldingen de får fra lærer.

Underveisvurderingen blir også brukt for å påpeke hva som er relevant, og hva som vurderes i den spesifikke oppgaven elevene jobber med. På ungdomstrinnet der elevene arbeidet med å gi form til et selvvalgt statement ble dette tydelig. Eleven skulle blande brunfarge til det som skulle bli hår til skulpturen sin. Men, eleven klarer ikke, tross gjentatte forsøk, å få ønsket brunfarge. Det blir mer lilla. Læreren hører på elevens frustrasjon og sier: «Ja, men det er jo mange som har lilla hår. Er det så nøye at det blir litt lilla da? Det er jo ikke der (i fargen på håret) budskapet ligger. Det skal jo bare være hår». «Ja, men det er irriterende likevel, svarer eleven». Læreren sier eksplisitt her at fargen på håret er ikke det som er sentralt- og dermed ikke det som blir vurdert. Eleven faller til ro med denne tilbakemeldingen og fortsetter med videre arbeid.

5.3.4 Sluttprodukt, innsats og hard jobbing

Selv om elevene på barneskolen ikke får karakter, har de likevel en klar formening om hva man må gjøre for å få en god karakter i faget. Her trekker elevene frem at det er viktig «å jobbe veldig hardt» og «å være veldig nøye». Betydningen av å gjøre en god innsats i timene trekkes også frem som betydningsfullt: «Man må jobbe bra og gjøre alt man kan, og ikke gi opp på første forsøk». Selv om det er viktig at «tingene ser bra ut» sier elevene likevel at;

Sluttproduktet kan være veldig bra, men det betyr ikke nødvendigvis at du får en veldig høy karakter. Det sier ikke nødvendigvis noe om hvordan man har jobbet. Så vi skal vise fremgangsmåten vår. For det trenger ikke å være bra første gang. Det er jo derfor man endrer på det ikke sant? ... Man skal vise at man gikk fra dette til dette.

Her kommer det frem at elevene får mulighet til å prøve seg frem. Elevene viser til at arbeidet og prosessen frem mot et produkt er av betydning for hvordan man blir vurdert. En slik beskrivelse kan kobles til kunst- og designprosesser som kjerneelement vurderingen av elevenes arbeid. Innsatsens betydning kommer også frem i elevenes beskrivelser: «Det handler ikke alltid om sluttprodukter. Det handler litt mer om hvor hardt du prøvde. Du kan jo ikke forvente at alle skal få det til kjempebra, for alle kan ikke like bra. Alle er ikke like flinke. Vi er

flinke til forskjellige ting ... Da er innsatsen viktigere enn resultatet». Så selv om innsatsen gir resultater trekker elevene samtidig her frem en forståelse av at noen har et «talent» i kunst og håndverk, mens noen er flinke i andre fag.

5.3.5 Jobbe bra og ikke gi opp

Elevene på ungdomstrinnet har klare formeninger om hva de må gjøre i kunst og håndverk for å få en god karakter. På den ene ungdomsskolen forteller elevene at i oppstartstimen på nye prosjekter starter læreren med å; «beskrive hva vi burde klare, og hvilke ting vi må klare for å få den høye karakteren» Gjennom intervjuene forteller elevene at de tror innsatsen deres i faget har stor betydning på karakteren «Man må jobbe bra og gjøre alt man kan, og ikke gi opp på første forsøk». Betydningen av å være tålmodig og å ikke gi opp er også fremtredende i elevenes beskrivelse av hva som vurderes i kunst og håndverk. I tillegg trekker de frem at det er viktig å «være kreativ», «være nøye» og «at vi bryr oss om det vi gjør».

At prosessen frem mot et ferdig arbeid er viktig trekkes også frem på ungdomstrinnet. Læreren ser her «mest på hvor du startet til hvor du ender, og om du har blitt bedre, og om konseptet ditt er bra, og om måten du viser deg frem er bra ... så forståelsen og fremgangen din er viktig». At forståelsen for det elevene jobber med er noe som vurderes trekkes frem av flere elever. Her kommer det frem at eleven også vurderes ut fra hvordan de reflekterer over estetiske uttrykk og kulturelle referanser: «Vi blir vurdert ut fra forståelsen i vår egen oppgave, og hvor bra poeng vi har. At vi har satt oss inn i oppgaven, og at vi har jobbet bra, og uttrykket oss selv». En annen elev sier:

Det er mer sånn at læreren snakker veldig rundt om karakter uten å nevne det helt. Hun nevner aldri at du får en dårligere karakter av det, eller en bedre karakter av det. Hvis vi spør om karakterer så er det likevel ikke sånn at karakteren trenger å bli slik den er nå. Det handler mer om din utvikling og om hvordan du har gjort det.

Elevene jobber som oftest med individuelle prosjekter i kunst og håndverk. På den ene ungdomsskolen forteller derimot elevene at de jobber mye i grupper, men at de får individuelle karakterer.

5.4 Sammenfatning av resultater

Når det gjelder **forskningsspørsmål 1**, ser vi at elevene arbeider med en bredt og variert kunst og håndverksfag. På barnetrinnet ser vi en orientering mot felles fagstoff og prosedyrekunnskap og hvor kjerneelementet håndverksferdigheter, med praktiske ferdigheter og utholdenhet er i fokus. På ungdomstrinnet arbeider elevene med oppgaver som er relativt

komplekse, sammensatte og rettet mot kunstuttrykk. Både visuell kommunikasjon og kulturforståelse aktiviseres som kjerneelement når elevene arbeider med å formgi et statement som kommuniserer en samfunnsutfordring elevene er opptatt av. Kjerneelementet kunst- og designprosesser aktiviseres ved at det ligger en forventning til at elevene gjennom arbeidet skal utvikle kreativitet, utholdenhet og evne til å løse problemer. På barnetrinnet arbeider elevene mer i retning av stegvise håndverksprosesser, mens de på ungdomstrinnet arbeider mer med åpne og utforskende prosesser. Elevene bruker digitale redskaper for å søke informasjon og inspirasjon, og gjennom slike søk kan vi se at elevene får inntrykk av/ kunnskap om kunst og formkultur i verden utenfor og hvor elevenes kulturforståelse aktiviseres.

Arbeidet i kunst og håndverk innbyr til bevegelse og krever en viss romkompetanse for at arbeidet skal være effektivt. Elevene interagerer med rommet, materialer og redskaper med både faglighet og lekenhet. Arbeidet i kunst og håndverk ser ut til å veksle mellom faglig fokus og sosiale samspill. Det er lov å snakke og være sosial med medelever så lenge de holder seg til «den usagte» avtalen om de må fortsette å jobbe når de snakker.

Elevene deltar i mange ulike typer språklandskap, og det faglige arbeidet følges både av lærerstyrte, formanende og kontrollerende språkbruk, men også dialogiske, åpnende og reflekterende samtaler mellom lærer og elever. I undervisningen fremtrer det at det er spilleregler for hva som er lov og ikke. Det er muligheter for en sosial frihet, men det følges av krav om innsats, og det å lage ting med god kvalitet.

I resultatene av **forskningsspørsmål 2**, beskriver elevene faget som et fag som organiseres i oppgaveperioder, som ikke har lekser og der rommets arrangementer er styrende for hvilke relasjoner elevene inngår i. Faget forstås som et praktisk gjørende fag, der det er en sammenheng mellom det å tenke og det å gjøre. Elevene forteller at oppgavene kan ha stramme eller frie rammer, men at det alltid finnes muligheter for visse valg i oppgavene. Dette gjør at elevene har en forståelse av at de har en medbestemmelse i den praktiske gjøringen av oppgaven.

Elevene snakker om kunst og håndverk som et fag hvor de skal være kreative, gjøre ting på nye måter, og at de får brukt kreativiteten til å lage noe konkret. Elevene trekker frem at det ikke bare finnes ett svar i faget og at de selv må finne løsninger, prøve, feile, eksperimentere og være problemløsende. Kunst og håndverksfaget forstås også som et ferdighetsfag der arbeid med kjerneelementet håndverksferdigheter knyttes til god innsats, øving, mestring og vilje til å stå på og til det å fullføre konkrete produkter.

Elevene forstår faget som et sosialt fag der de kan bevege seg i rommet, snakke med hverandre og spørre hverandre om hjelp. Selv om elevene ofte hjelper hverandre i faget er det likevel et fag der elevene som oftest jobber individuelt med sine egne ting og sjelden i

grupper. Det er også et synlig fag der elevene stiller ut og presenterer arbeidene sine for andre. Hvem av elevene som ikke gjør noe, eller hvem av elevene som trenger hjelp blir derfor veldig synlig i timene.

I resultatene av **forskningsspørsmål 3**, synliggjøres tre former for undervisvurdering i kunst og håndverk: En type er der læreren bruker veiledningssituasjonen for å få et innblikk i hva elevene har fått med seg, og hvilke forståelser de har for det de jobber med. En annen type er der læreren bruker veiledningssituasjonen i timen til å motivere eleven og til å gi klar-signal til at eleven kan gå videre i oppgaven. En tredje type vurdering er der læreren vurderer fortløpende arbeidet slik at elevene kan forbedre og justere arbeidet sitt utfra tilbakemeldingen de får fra lærer.

På barnetrinnet trekker elevene frem at det viktig å jobbe veldig hardt, være nøye og å ha en god innsats i timene. Det er også viktig at tingene ser bra ut. Elevene har en forståelse av at noen er flinke i kunst og håndverk, mens noen er flinke i andre fag (talenttenkning).

Når det gjelder sluttvurdering trekker elevene på ungdomstrinnet frem innsatsen i faget som det de tror er mest vesentlig for karakteren som blir gitt. Betydningen av å være tålmodig, ikke gi opp, være nøye og bry seg om det de gjør forklares som viktige egenskaper for sluttvurderingen i faget. Elevene mener det er viktig å være kreativ for å få god karakter i kunst og håndverk. De mener også at synliggjøringen av prosessen frem mot et ferdig arbeid og at elevene viser forståelse for de de jobber med er av betydning for karakteren.

6 Læringspraksiser i mat og helse

Vi har observert fire undervisningsøkter på 2,15 timer eller 3 skoletimer i mat og helse. To grupper på 6. trinn og to grupper på 9. trinn. Skole 1 og 2 er barneskole og 3 og 4 er ungdomsskole. Etter observasjonene har vi hatt fokusgruppeintervju med fire elever fra hver av de 4 gruppene.

I den videre teksten løfter vi frem og svarer ut de tre forskningsspørsmålene for å kunne si noe om hva som kjennetegner elevenes læringspraksiser i mat og helse. Først vil vi gi en kort kontekst for faget i skolen. Undervisningen i mat og helse ligger som oftest på 6. og 9. klassetrinn, med tre skoletimer. I læreplanen for faget er det også kompetansemål etter 4. trinn, men her er det litt mer tilfeldig hvor mange timer elevene får. Skolekjøkkenrommene er spesialrom som er inndelt med arbeidsbenker, gjerne fire stasjoner, der lærer ofte har en egen stasjon. På lærerstasjon blir det demonstrert eller *forevist*, som er en fagterm i mat og helse, at elevene skal jobbe med i timene. På hver arbeidsstasjon jobber 3 til 4 elever. Tradisjonelt har skolekjøkkenene blitt organisert slik at det blir plass til 16 elever om gangen. I alle mat og helsetimene ser vi at det gis undervisning i spesialrom.

6.1 Hva elevene gjør i faget

Gjennom analysene av observasjoner og med støtte i intervjuer, ser vi noen kjennetegn ved hva elevene gjør og hva som foregår i mat og helsetimene. Tradisjonelt er faget styrt av lærer, der elevene gjør det læreren sier. Struktur på innholdet i timene er organisert på samme måte i alle skolene, både barne- og ungdomsskolene.

Vi har systematisert det elevene gjør i tre tema; 1) Elevene jobber med faget, 2) elevene inngår i ulike relasjoner, og 3) eleven møter ulike typer språk. Disse tre temaene blir presentert med elevfortellinger.

Elevene får mye praktisk undervisning i faget. Undervisningen styres av kjerneelementer og kompetansemål. I mat og helse er det tre kjerneelementer og i våre observasjoner ser vi at det ene kjerneelementet; mat og måltid som identitets- og kulturuttrykk, styrer mye av undervisningen. Observasjonene ble gjort på vinter- og vårhalvåret, der fastelavn var i tidsrommet vi observerte. Mat og helse er et sesongbasert fag, både når det gjelder årstid og høytid. Siden bollebaking hører til fastelavn, var det bollebaking på tre av fire skoler. På den siste skolen, en barneskole, ble observasjonen gjort i april, og her ble det ikke laget boller.

6.1.1 Elevene jobber med faget

Vi ser at alle skolene har en ganske lik praksis og inndeling i undervisningen i mat og helse. Alle lærerne legger vekt på mange av de samme faktorene, som igjen påvirker hva elevene gjør i faget. Faktorene vi har observert er struktur på øktene, teori, hygiene, matlagning og måltid. Elevene på både 6. og 9. trinn har teori og praktisk matlagning når vi observerer. På en ungdomsskole kommer elevene inn, tar på forkle og vasker hendene. De setter seg ved langbord, og lærer setter seg ned med dem. Lærer deler ut oppskrifter og oppgaver. Elevene starter matlagning ved at de går og finner frem ingredienser. Videre begynner de å forberede den praktiske matlagningen. På den andre ungdomsskolen, hvor de også lager gjærdeig, fordele elevene oppgavene seg imellom. Tre elever går sammen om å lage deigen. De finner frem ingredienser. Den ene eleven sier til en av de andre; «Finn frem melken». Den andre spør; «Finner du frem smør»? Den tredje eleven spør «Hvor mye kardemomme skal vi ha»? En av elevene henter sukker. Vi ser at alle elevene på gruppa både spør og svarer, de finner frem ingredienser og samarbeider om å lage deigen. Videre sier læreren; «Når dere tenker at deigen er klar, sier dere ifra». Elevene jobber med å måle opp mengde mel. En av elevene svarer; «deigen er fortsatt litt klissete». Her ser vi dynamikken mellom elevene og mellom elevene og læreren.

På både barne- og ungdomstrinnet er elevene aktive og setter fort i gang med praktiske aktiviteter etter at lærer har satt elevene inn i litt teori om dagens tema. Læreren har på forhånd delt elevene i grupper, og hver elev har sin bestemte rolle, som ener, toer, treer og firer. Dette kalles familiemodellen. Elevene hjelper hverandre i de praktiske øktene, og hvis ikke elevene kan hjelpe hverandre på gruppen, spør de elever på andre grupper. Læreren får også mange spørsmål, og elevene vi observerer er i varierende grad selvstendige.

På tre av fire skoler fikk elevene oppskrift som læreren hadde funnet frem. På den siste skolen (barneskole) hadde læreren bestemt en rett (pannekake) og elevene skulle lage en valgfri dessert, men eleven fikk selv velge oppskrift til pannekakene. I intervju kommer en elev på ungdomsskolen med eksempler på hva de har lært det første semesteret av praktisk karakter; hvordan jeg skal bruke en spesiell type stekepanne. En annen elev følger opp med å ramse opp retter; minestronesuppe, laksewok og gulrotpizza. På barnetrinnet forteller noen elever at de lærer å lage mat og hvordan, og at de lærer å bli trygg på å lage mat alene. En elev påpeker at man får smake på ny mat som man ikke hadde tenkt på å smake på.

6.1.2 Rekkefølge og prosedyrer

I øktene ser vi at lærer starter opp undervisningen med å henvende seg til alle elevene med en kort teoretisk introduksjon til tema. Etter introduksjon, tar elevene imot instruksjoner, henter råvarer, lager maten ved å utføre ulike teknikker som blanding, elting, smelting, miksing, de

har felles måltid og rydder og vasker. Elevene klargjør til slutt undervisningskjøkkenet til ny gruppe. Oppvask blir gjort underveis i økta for å holde orden. På alle skolene gir læreren instruksjoner om at elevene skal vaske hender etter gjennomgåelse av oppskriften, men før arbeidet på kjøkkenet skal i gang. Elevene får også instruksjoner om å ta på forkle. Bruk av telefon i timene er det også restriksjoner på, både på grunn av hygiene, men også fordi elevene oftest leverer telefon inn før de har undervisning.

I alle observasjonene viser eller forklarer læreren hvordan elevene skal gå frem i de ulike mat og helseøktene. Læreren gir en demonstrasjon, eller som man ofte sier i mat og helse; en forevisning. I en forevisning viser læreren frem en teknikk eller fremgangsmåte som skal gjøres i den praktiske økten. I noen tilfeller får elevene i oppgave å se en video eller lære en fremgangsmåte, enten hjemme eller på skolen, for så å vise teknikken frem til de andre elevene eller læreren.

Under den praktiske matlagingen blir spørsmål fra enkeltelever underveis tatt opp i plenum. Et eksempel fra bollebaking på en ungdomsskole er at en elev spør lærer; «Hvordan vet jeg at bollene er ferdig hevet»? Der læreren henvender seg til alle elevene og forklarer; «De skal bli større». Lærer går så rundt i rommet og sjekker om bollene hever på alle stasjonene.

Etter den praktiske matlagingen spiser som oftest elevene maten de har laget. På skolene vi observerte, var det kun en av de fire skolene som ikke hadde felles måltid i etterkant av matlagingen. Elevene dekker bord, enten langbord eller på bordgrupper. Elevene er ansvarlige for å dekke på, pynte bordene og servere hverandre på gruppen. Både der de sitter gruppevis og på langbord spiser elevene maten de selv har laget. Alle som vil kan få smake på de andres mat, og lærer går rundt og smaker på alles mat. På den ene skolen hvor de ikke hadde felles måltid, bakte de boller, og der ble bollene lagt i poser som elevene fikk ta med seg hjem.

6.1.3 Elevene inngår i ulike relasjoner

Vi ser at elevene inngår i ulike relasjoner i mat og helsetimene. Relasjonen mellom elev og lærer kommer til syne både når lærer henvender seg til alle elevene, grupper av elever eller i møte mellom den enkelte eleven og læreren. Videre ser vi aktive og handlende elever i arbeidet med hver sine oppgaver. Noen elever tar kontakt med lærer for å få hjelp eller veiledning underveis i økten. Vi ser at elevene først og fremst spør hverandre på gruppene før de tar kontakt med lærer. Vi ser også at læreren går rundt og hjelper og spør elevene fra gruppe til gruppe mens de jobber. I tillegg ser vi at elevene hjelper hverandre på tvers av gruppene. Læreren svarer også elevene at de må lese oppskriften og fremgangsmetode, før de spør igjen.

I en undervisningssituasjon på 6. trinn lager elevene selvvalgte desserter. Her har elevene sendt inn handleliste til lærer, som handlet inn råvarene elevene bestilte. I tillegg skal alle gruppene lage en pannekakerøre og steke dem. I denne økten jobber elevene selvstendig, men de er også opptatt av å hjelpe hverandre. Læreren går rundt og observerer og hjelper til hvis de spør. To jenter lager pannekakerøre samtidig som to gutter lager 'frozen yoghurt'. En elev starter blender for å knuse bær. En annen elev kommenterer: «Ikke ta alt på en gang. Er ikke 4 dl det samme som 400g? Bærene blir ikke knust». En elev spør «Hva er lurt å gjøre nå»? En gutt svarer med et spørsmål og konstaterer; «Ta i litt mer yoghurt? Den ble veldig tykk». Læreren kommer bort og sier at de kanskje bør ha i litt mer yoghurt. Elevene tar i mer bær, og resten av yoghurten. Her kommer læreren bort til rett tid og er oppmerksom, noe som trykker elevene og hjelper dem når de ikke helt vet hva de skal gjøre. Vi ser at elevene snakker, forteller og spør avhengig av i hvilken grad lærer lar elevene slippe til i den praktiske matlagingen, og om elevene får jobbe på egenhånd, eller at de skal følge en plan eller oppskrift. Der læreren gir elevene spillerom og lov til å eksperimentere, ser vi at elevene i større grad hjelper hverandre, men også henvender seg oftere til medelever og læreren og spør om hjelp. I disse tilfellene observerer vi at læreren har en instruerende rolle ovenfor elevene og går rundt og viser og kontrollerer og støtter hver gruppe og enkeltelever. Læreren bidrar også noen ganger med å lage maten sammen med elevene.

Elevene oppfordres til å spørre hverandre og bidra inn i undervisningen. På en av ungdomskolene observerte vi læreren som oppfordret elevene til å sjekke deigen. Her ser vi at læreren gir elevene både instruksjoner, men også frihet til å bestemme selv hva og hvordan de vil gå frem. Læreren sier; «Når deigen er passe fast slipper den bollen. Hva gjør dere da»? Elevene på en gruppe fortsetter med deigen og elter. Lærer kommer for å sjekke deigen og sier; «Fin deig ble det! Hva vil du gjøre videre med deigen nå»? Eleven svarer: «Heve den». Men her deler eleven først deigen i 12 biter, uten å heve den først. En annen gutt kommer til: «Men, den må jo heve først»? Den første gutten svarer; «Nei, vi må jo dele opp da». Her blir guttene usikre og spør læreren hva de bør gjøre. Læreren sier: «I dag har dere jo bedre tid, så begge deler er greit, bare dere kan begrunne det». Læreren spør videre: «Hva skjer hvis dere tar for varmt vann i vasken»? Gutten svarer: «Da ryker deigen.» Den andre gutten: «Da er deigen død». I denne korte fortellingen ser vi at når elevene blir usikre, så spør de læreren. De får vite at de kan velge fremgangsmåte, og læreren sjekker kunnskap, der elevene viser forståelse for at de ikke kan heve deigen i for varmt vann, ellers dør gjæren i deigen.

På barneskolene foregår stort sett all praktisk undervisning på skolekjøkkenet. På en skole forbereder elevene seg til den praktiske undervisningen i klasserommet før de går til skolekjøkkenet. I klasserommet går læreren igjennom oppskrifter og mål for timen. De samme elevene har også et eget spiserom i tilknytning til skolekjøkkenet, som de i etterkant av praktisk økt spiser måltidene i. Dette rommet deles med kunst og håndverk. Rommet har symaskiner og annet kunst og håndverksutstyr, i tillegg til funksjon som spiserom. På den andre barneskolen foregår alt inne på skolekjøkkenets lokaler.

På ungdomstrinnet foregår undervisningen på to ulike steder. På den ene ungdomsskolen foregår undervisningen i kantine-lokalets kjøkken, som ligger i kjelleren. Dette lokalet brukes også av fritidsklubben. På denne ungdomsskolen ruller grupper av elever på 9. trinn på å ha ansvar på å drifte kantinen. Dette organiseres som perioder på seks uker om gangen. Dette gjør de i mat og helsefagets timer. Elevene vi observerer er i kantinegruppen denne dagen. Faget preges dermed av at det er bestemte menyer som skal lages for å kunne selges i kantinen til medelever. Elevene og læreren setter seg ned rundt et langbord for gjennomgang av dagens gjøremål. Denne dagen skal det lages kyllingkebab for salg i kantinen. Læreren fordeler oppgaver og oppskrifter til elevene. Elevene skal lage flere retter til kebab. Salat, pitabrød og dressing. I tillegg skal de lage fastelavnsboller. Læreren informerer elevene om steking og laging. Elevene svarer; «Ja, vi har lagd ting før. Vi fordeler rettene mellom oss». En elev skriver ned oppskrift som lærer har glemt å skrive ut. Denne blir hentet på nettet med bruk av mobiltelefon. Her gir læreren elevene ansvar og elevene får være med å bestemme hvilken oppskrift de skal velge når de lager fastelavnsboller. Elevene samtaler rundt fremgangsmåter, og setter i gang med alle rettene samtidig.

På den andre ungdomsskolen brukes skolekjøkkenets lokaler. Der er det 5 stasjoner som ligger etter hverandre i en rektangulær form. Tre av stasjonene brukes, da det er 3 grupper med totalt 11 elever denne dagen. Lærer har eget bord som brukes til instruksjoner og demonstrasjon. Eget rom med råvarer og kjøleskap ligger i tilknytning til skolekjøkkenet.

6.1.4 Læreren som instruktør

I mat og helsetimene, både i barne- og ungdomsskolene, får elevene mange beskjeder om hva de skal gjøre. Læreren har en rolle som instruktør og både forteller og viser hva elevene skal gjøre i timene. Det er også lagt opp til at elevene skal snakke sammen og løse ulike oppgaver i den praktiske matlagingen på gruppene eller i samarbeid med andre elever.

Elevene får mange beskjeder og kommandoer av læreren i løpet av en time. Her observerer vi at lærer har ulike måter å fange elevenes oppmerksomhet på. En metode er at lærer klapper i hendene, og at elevene da har lært at de skal stoppe opp og høre etter. En annen lærer brukte ordet «Freeze». I tilfellene vi observerte dette, stoppet elevene opp og hørte på læreren. Men, hvis de holder på med noe viktig, har læreren sagt at elevene kan fortsette å jobbe. En elev på barneskole forteller; «Henne bare sier, freeze, og så gir hun en viktig beskjed». «Da er det en klar bestilling. Vi fortsetter på jobben hvis det er noe viktig». Her var lærerens beskjed; «Alle står stille. Hvis dere tar alt mel på en gang, blir den tørr. Dere må helle litt og litt. Dere må bruke hendene til å elte deigen godt».

På barneskolene stiller lærerne spørsmål til elevene. De roser og trøster og demper frustrasjon, og forsikrer og veileder elevene. Videre oppfordrer de elevene til å prøve ut, og de kommer med forslag til elevene om hvordan de kan løse en gitt situasjon. Når vi ser på elevenes

språk rettet mot lærer, ser vi at elevene ber om hjelp/råd, og de vil ha bekreftelse og vurdering av kvalitet, spesielt om produktene eller rettene de lager er riktig. Elevenes handlinger og språk henger sammen med hva læreren har lagt opp til at de skal gjøre i timene. Om elevene samarbeider i gruppe, observerer vi at elevene snakker mer sammen.

På ungdomsskolen der elevene skal lage mat til kantinen observerer vi at læreren instruerer elevene; Oppskriften for pitabrød blir grundig gjennomgått, fordi det er gjærdeig. Elevene må ut av rommet for å finne ingredienser. Lærer går rundt og instruerer hver enkelt for eksempel ved å vise en elev som skal lage salat hvordan man river en gulrot. I tillegg til å vise en og en, så kan læreren si høyt; «hvordan vet man at melken til gjærdeigen ikke er for varm»? Elevene rekker opp hånden og svarer; «Vi kjenner på armen med litt av melken, om den er passe varm». Vi spurte elevene om de følger oppskrifter hver gang, eller får de lov å eksperimentere litt. En elev forklarer at «vi får i hvert fall tildelt en oppskrift, men man kan jo sikkert gjøre noen endringer, hvis man tenker at det er bedre».

6.2 Hvordan elevene forstår faget

Vi får et innblikk i elevenes forståelse av hva mat- og helsefaget innebærer. Her har vi delt inn i fire tema; «Man lager mat og har det gøy», et kreativt fag, det digitale i faget, og det sosiale i faget.

6.2.1 «Man lager mat og har det gøy»

Elevene forteller ivrig om hvor moro de synes det er å ha mat og helse. De bruker uttrykk som «gøy» og «morsomt» om å ha faget. «Man lager mat og har det gøy» (barneskolen). I observasjonene ser vi elever som gjør det de skal, altså dagens oppgaver. Elevene har mange utsagn om faget som støtter opp under dette, og de er forholdsvis like på både barne- og ungdomstrinnet. «Men det er også veldig gøy å vaske opp da» sier en elev (barneskolen) mens sidemannen ikke er enig: «Nei, det er ikke så gøy.» De forteller også at det ikke er så mye å gjøre i mat og helse. Det kommer frem at de synes det er moro med faget, og at det er lite å gjøre forklares med at det ikke er så mye lekser eller mye å lese. «Mat og helse og kunst og håndverk er fag vi ikke trenger å gjøre så mye» (barneskolen).

Elevene forteller at de må både tenke og gjøre selv, men med hjelp fra medelever og lærer hvis de ønsker det. En elev fra ungdomsskolen sier tidlig i intervjuet at de får ha det gøy sammen og lage mat og drikke. Sidemannen supplerer med at de lærer mye forskjellig og at det også er gøy med teori fordi læreren snakker veldig godt og forklarer godt. Når vi etter spør hva faget handler om, svarer en elev: «at vi skal lære hva som er sunt og bærekraftig for jordkloden og sånt» og «det heter jo mat og helse. Vi lærer jo også om helse, og hva som

er sunt og usunt». En tredje elev forteller ivrig om at de forrige uke hadde hatt om samisk mat, videre kommer det frem at samene var jo gode på nettopp bærekraft. For de jaktet nemlig selv og brukte alle delene på dyret. «Det er litt morsomt å høre om vi spiser det riktig, eller om vi burde liksom spise noe som er mer bærekraftig for miljøet og sånn» forteller en elev på en av ungdomsskolene. Her forteller elevene at de oppfatter faget som interessant, morsomt og lærerikt. Temaene de trekker fram er gjenkjennelig fra kjerneelementet om bærekraft, miljøet og litt om helse.

I intervjuet får elevene også spørsmål om hva de tenker at læreren synes er viktig i mat og helsefaget. Da kommer det flere forslag fra elevene, blant annet at det er viktig å være nysgjerrig, at de lærer å lage mat, at de lærer å lese oppskriften, at de lærer å lage variert mat, at de blir trygge på kjøkkenet og vet hvordan man bruker utstyr. «Når man skal flytte ut, så skal man lære å lage mat til det da. Så man kan ta vare på seg selv» forklarer en elev på ungdomsskolen.

En elev påpeker også at det er viktig at man vet hvordan man beveger seg på skolekjøkkenet med kniv og at flere har slurvet med dette tidligere. «Bare hold den ned ved siden av låret ditt. For det var mange som gjorde feil før, hvis du har den ved siden av låret ditt, så treffer den ikke beinet ditt». Videre blir det nevnt av en elev på en ungdomsskole at det er viktig å jobbe hardt og smake på maten, men også at en tror det er viktig å ta sjanser, hvis du tror det finnes et bedre alternativ enn det som står i oppskriften.

6.2.2 Et kreativt fag

Når vi ser på mat og helse som et kreativt fag, tenker vi på evnen til å tenke nytt, finne på nye løsninger eller skape noe unikt. Det innebærer ofte å kunne løse problemer her og nå. Et eksempel er en elev som har satt en deig til heving i vasken i varmt vann og finner frem en langpanne som legges over for å «stenge varmen inne». Her ser vi at elevene finner egne løsninger på hvordan de kan få deigen til å heve fortere.

På barneskolen der elevene får eksperimentere med selvvalgte oppskrifter, ser vi at elevene lagde både brownies, frozen yoghurt, dessertpizza og sjokoladefondant. En elev har til og med seg sin egen blender for å få laget frozen yoghurt. Elevene er begeistret over den selvvalgte oppgaven som var en øvelse til neste økts kokkekamp. I denne økta, hvor elevene hadde valgt dessert selv, er de veldig nysgjerrig på hverandres retter og engasjerte i egne. Det er litt kaotisk på kjøkkenet, men god stemning i hele økta.

6.2.3 Det digitale i faget

Elevene bruker PC for å svare på spørsmål i forbindelse med en økt på en av ungdomsskolene. De forteller at den ikke skulle brukes i forbindelse med matlaging, men hvis det oppstod ekstra tid kunne de bruke den til oppgaver og lignende. De samme elevene hadde brukt iPad på 8. trinn, men byttet til PC. Det var ikke lov å bruke telefon i stedet for PC. På en av ungdomsskolene bruker de iPad kun i kantinedriften. Så selv om mat og helse er et praktisk fag, ser vi at elevene i tillegg bruker digitale hjelpemidler i undervisningen, både til å lese og svare på oppgaver, se på video om praktiske løsninger ved matlaging og finne oppskrifter i timene.

6.2.4 Det sosiale i faget

Felles for alle fire skolene er at elevene samarbeider og at det er rom for å prate sammen. I samtale med barneskoleelever blir det sagt at de liker å prate sammen mens de lager mat og at de gleder seg til timene fordi det er sosialt. En elev sier at mat og helsetimen er et rom hvor de kan snakke litt, dessuten: «Man blir på en måte veldig glad når man må lage maten sin (...) da blir man stolt av seg selv». En elev forteller at det er gøy å samarbeide med dem man er på gruppe med, og å jobbe med andre blir trukket frem av flere elever som ting de synes er positivt med mat og helsefaget. Det kommer også frem at de liker å samarbeide om å bruke utstyr, for eksempel steamer. På ungdomsskolene viser elevene stort engasjement og jobber ivrig i de praktiske øktene.

6.3 Vurdering i faget

Elevene i både barneskolene og ungdomsskolene beskriver varierte vurderingspraksiser i mat og helse. Vi identifiserer tre hovedtyper vurdering: 1) underveisvurdering 2) vurdering av det skriftlige og praktiske, og 3) vurdering av deltakelse og innsats.

6.3.1 Underveisvurdering

Gjennom både observasjonene og intervjuene ser vi at underveisvurdering i mat og helseøkene er viktig, spesielt når det gjelder vurdering av praktiske ferdigheter. Lærerne vurderer elevenes ferdigheter fortløpende, og korrigerer, veileder og demonstrerer der det er behov. Dette kommer til uttrykk blant annet gjennom ulike tilbakemeldinger til elevene fra lærere, som korte oppmuntrende utsagn som «bra», eller gjennom mer konkrete handlinger der læreren fortløpende vurderer elevenes matlagning og teknikker og griper inn med forklaringer og veiledning etter behov.

På barnetrinnet er elevene opptatt av at maten smaker godt. Her er læreren tett på elevene i øktene vi observerer. Vurderingen skjer kontinuerlig gjennom lærernes observasjoner under de praktiske øktene, samt gjennom tilbakemeldinger fra medelever underveis i timene. Elevene er også opptatt av å vurdere hverandre. Der elevene fikk bestemme hva de skal lage selv, var læreren tilbaketrunket, og elevene var nysgjerrige på hva de andre lagde og gikk rundt og observerte og kommenterte til hverandre; «Er dere fornøyd med pannekakerøra?», «Ja, vi lager store og små pannekaker. Ja, den blir bra». En annen gutt sier; «Jeg pynter pannekaker med krem fra boks, melis og sjokolade. Det ble litt mye.» Medelever går rundt og spør hverandre, samt at de også vurderer hva de synes om hverandres produkter. Ved siden av denne vurderingen av hverandre, er læreren tett på elevene og følger med og gir underveisvurdering. I etterkant av økten får også elevene muntlig tilbakemelding på hvordan læreren vurderer både elevenes innsats, samarbeid og produkter. Mest vekt blir lagt på hvordan elevene har jobbet på gruppene. På den andre barneskolen, der elevene lagde boller, gikk lærer mye rundt og vurderte elevene underveis. Læreren sa blant annet; «Den (bolledeigen) ser kjempefin ut. Dere er så effektive».

Elevene forteller at de gir hverandre tilbakemeldinger og får bekreftelse fra de andre om de har gjort det de skal riktig. En elev forteller; «Det kommer an på enkelte. Det er noen få ganger jeg sier at du burde kutte det litt mindre biter hvis han har kuttet det litt for stort. Vi sier det til hverandre». Elevene forteller at de liker å både gi og få tilbakemelding fra medelevene i timene. «Da gjør jeg som han sier, og da blir det kjempebra samarbeid. Så vi gir tilbakemeldinger og vi tar det ikke som kritikk». «Vi bare sier: det er bra du sa ifra», og «Jeg pleier vanligvis bare å si perfekt. Eller bra, det gjør ikke noe hvis vi har gjort en bitte liten feil». I fortellingene vi fikk fra elevene ser vi at elevene var gode på å gi hverandre tilbakemeldinger underveis i matlagingen og at de satte pris på å få disse kommentarene uten å ta det som kritikk.

6.3.2 Vurdering av det skriftlige og praktiske

I mat og helse får elevene vurdering på skriftlige oppgaver som hjemmelekser, oppgaver på PC/iPad på skolen og på produktene de lager i timene. På barneskolen forteller elevene at de ikke får hjemmelekser, men at de må løse oppgaver på skolen, enten på iPad eller PC.

Vurdering av produktene elevene lager er noe vi observerer ved alle skolene. På ungdomstrinnet varierer vurderingsmetodene, blant annet er elevene opptatt av å øve til en praktisk prøve der de vurderes i bollebaking. Elevene blir også vurdert i teoretiske prøver. På den andre ungdomsskolen arbeider elevene med matproduksjon for skolens kantine. Her vurderes produktene både av lærere og av medelever som kjøper maten i kantinen, noe som gir elevene både direkte og indirekte tilbakemelding basert på matens eller rettenes mottakelse og kvalitet.

Vi observerer også at elevene får utdelt skriftlige oppgaver underveis i øktene. Spørsmålene handler om bærekraft og litt om samisk matkultur. I tillegg får elevene på ungdomsskolene hjemmelekser som utgangspunkt for neste økt. En elev forteller; «Vi pleier å få en lekse hver uke. Om det tema vi har denne uka. Ja, sånn som en forberedelse».

Elevene trekker frem at praktiske prøver er viktig for vurderingen. Flere nevner prøver der de vurderes på ferdigheter i å lage bakverk, som horn og boller. Under observasjonen på skolen der elevene forberedte seg til den praktiske bolleprøven, arbeidet elevene i par, noe som ga dem muligheten til å samarbeide, utveksle erfaringer og få støtte i forberedelsene. Ved selve prøven skal elevene imidlertid jobbe individuelt, noe som stiller større krav til deres selvstendighet og tekniske ferdigheter. Teoretiske prøver gis også. Her forteller en elev; «Jeg har hatt to så langt. Det handler om noe, om næringsstoffer. Ja, næringsstoffer. Og noe annet».

Elevenes beskrivelser peker på at variasjonen mellom praktiske og skriftlige vurderinger, samt hjemmelekser og øvelser i løpet av skoledagen, bidrar til å utvikle en bredere forståelse for både fagets teoretiske og praktiske sider. Dette vurderingssystemet gir elevene flere muligheter til å vise sin kompetanse, og det stiller dem overfor ulike krav og forventninger som skal danne grunnlaget for standpunkt-karaktersettingen i mat og helse.

6.3.3 Vurdering av deltakelse og innsats

I undervisningen observerer vi at elevene får vurdering av innsats i timene. Lærerne gir tilbakemelding til elevene på hvordan de jobber, og i hvilken grad de samarbeider med medelevene i timene.

I intervjuene på ungdomsskolene får vi et innblikk i hvordan elevene opplever lærernes respons på deres arbeid, og hvordan de samarbeider seg imellom for å løse oppgaver i praktiske økter. Elevene reflekterer rundt hva de mener er viktig for å oppnå gode resultater i faget. «En gang da vi tok en prøve for å lage horn, så fikk jeg dårlig karakter, fordi jeg bare gjorde det der, så fikk jeg mindre karakter. Jeg skjønner ikke hvorfor». En medelev foreslår; «For du slo deigen i bordet?» Eleven svarer bekreftende på det. De andre elevene fortalte at det gikk veldig bra på hornprøven; «Vi fikk toppkarakter, og de hornene ble ganske gode». Elevene forteller videre at de likte å ha en slik praktisk prøve. På spørsmål om hvordan elevene vet om de har lært noe viktig, forteller elevene at læreren tester dem i kunnskap. «Hun tester oss på det. Hun spør oss om igjen, hva er det dere gjør eller hvordan er dette».

Elevene forteller videre at noen ganger går læreren rundt og spør om tilfeldige ting. «Om det de gjør er feil, så sier de at det er feil». Og læreren roser og; «Ja, det er litt sånn som at læreren sier ifra når vi gjør noe bra og riktig». Videre forteller elevene at de kan også spørre hverandre om det de ikke er sikre på. Til slutt forteller elevene på ungdomsskolen om

karakter i faget; «For å få en bra karakter er det bare å gjøre så hardt en kan. Å smake på maten, det er viktig. Og ikke bare si æsj når man ser det. Man må ta noen risikoer, kanskje. Hvis du tror det er et bedre alternativ enn det som står på oppskriften».

Elevene viser en viss forståelse for hva som kreves for å prestere godt i mat og helse. De ser ut til å oppleve lærernes tilbakemeldinger som begrenset, der kun åpenbare feil rettes opp, uten at det gis konkret veiledning for videre forbedring. Elevene trekker også frem betydningen av åpenhet og å være villige til å prøve nye ting som en viktig del av læringsprosessen. For eksempel påpeker en elev viktigheten av å smake på maten og være åpen for nye smaker, og en annen elev fremhever verdien av å ta risiko ved å prøve alternative løsninger i matlagingen.

6.4 Sammenfatning av resultater

Når det gjelder **forskningsspørsmål 1**, hva gjør elevene i mat og helse, er ett resultat at elevene opplever faget som praktisk og lærerikt, med tett oppfølging fra læreren som instruerer og veileder gjennom øktene. Kjerneelementet mat og måltid som identitets- og kulturuttrykk, styrer mye av undervisningen, men vi finner også spor av kjerneelementet bærekraftige matvaner og bærekraftig forbruk, spesielt i intervjuene.

Elevene deltar i praktiske og teoretiske aktiviteter, med oppgaver som varierer etter årstid og høytid, som å bake boller til fastelavn. Praktiske oppgaver inkluderer å følge oppskrifter, bruke ulike teknikker som elting og smelting, og samarbeide i grupper med tildelte roller, ofte etter «familiemodellen». Etter matlagingen samles elevene ofte til et felles måltid, der de dekker bord og serverer hverandre. Teoridelen foregår gjerne i starten av timene, med demonstrasjoner, videoer eller instruksjoner fra læreren, som også oppmuntrer til selvstendighet og eksperimentering.

Elevene utfører faste rutiner som hygiene, påkledning av forkle og opprydding. Gjennom disse aktivitetene lærer de både praktiske ferdigheter og teoretisk kunnskap, samtidig som de utvikler ideer om læring, mestring og hvordan de kan anvende det de har lært i praksis.

Når det gjelder **forskningsspørsmål 2**, hvordan forstår elevene mat og helse, ser vi at elevene oppfatter mat- og helsefaget som et praktisk, lærerikt og sosialt fag med fokus på matlaging, helse og bærekraft. De lærer praktiske ferdigheter som matlaging, trygg bruk av kjøkkenutstyr og hygiene, samtidig som de utforsker teoretiske temaer som sunnhet og bærekraft. Eksempler som samisk mat og bærekraftige matvalg viser fagets brede tilnærming. Elevene setter pris på friheten til å eksperimentere og velge oppskrifter, noe som stimulerer kreativitet og problemløsning.

Faget oppleves som morsomt og sosialt, med vekt på samarbeid og kommunikasjon. Elevene uttrykker stolthet over arbeidet sitt, særlig når de mestrer utfordringer. Digitale verktøy brukes til oppgaver og ressurser, men sjeldent i selve matlagingen. Læreren legger vekt på nysgjerrighet, selvstendighet og forståelse av helse og bærekraft, noe som gjenspeiles i elevenes opplevelse av faget som engasjerende og relevant. Mat og helse gir også rom for språkbruk og refleksjon rundt viktige samfunnstemaer, i tråd med læreplanens kompetansemål.

Når det gjelder **forskningsspørsmål 3**, hvordan foregår og hvordan beskriver elevene vurdering i mat og helse, beskriver elevene vurdering i mat og helse som variert og lærerik, med fokus på både praktiske ferdigheter, teoretisk kunnskap og deltakelse. Lærerne gir kontinuerlig tilbakemelding underveis, både gjennom oppmuntring og veiledning i teknikker. Elevene setter også pris på å gi og få tilbakemeldinger fra hverandre, noe som skaper et positivt og samarbeidsorientert miljø.

Både skriftlige oppgaver, som lekser og teoriprøver, og praktiske ferdigheter, som baking og matlaging, vurderes. Praktiske prøver gir elevene mulighet til å vise selvstendighet og tekniske ferdigheter, mens teoretiske prøver gir innsikt i emner som bærekraft og ernæring. Elevene opplever vurdering som en balansert kombinasjon av læring og mestring, der også innsats og samarbeid blir anerkjent.

Samtidig etterlyser de mer konkrete tilbakemeldinger fra lærerne for å kunne forbedre seg ytterligere. Åpenhet for å prøve nye ting og villighet til å ta risiko i matlaging trekkes frem som viktige elementer for både læring og vurdering. Vurderingspraksisen oppleves som helhetlig og bidrar til engasjement og refleksjon rundt både mat og helse.

7 Læringspraksiser i musikk

Vi har observert fire undervisningsøkter på ca. 60 minutter i musikk. To i 5. klasse, en i 8. klasse og en i 10. klasse. Etter observasjonene har vi hatt fokusgruppeintervju med fire elever fra hver av de aktuelle klassene. Alle skolene ligger plassert i tilknytning til små og mellomstore byer på Østlandet.

7.1 Hva elevene gjør i faget

Gjennom analysene av observasjoner og med støtte i intervjuer, får vi innblikk i hva elevene gjør i musikktime. Vi har delt våre funn inn i tre kategorier; (1) Elevene jobber praktisk og teoretisk med faget, (2) elevene inngår i ulike relasjoner, og (3) elevene møter og bruker ulike typer språk. Under hver av disse kategoriene presenteres funn med støtte i og gjennom eksempler fra det empiriske materialet.

7.1.1 Elevene jobber praktisk og teoretisk

Både observasjonene og intervjuene viser at elevene møter to ulike musikkfag i skolen; «et praktisk» musikkfag (f.eks. spill på instrumenter) og «et teoretisk» musikkfag (f.eks. musikkhistorie). Vi ser at dette er likt i barne- og ungdomsskolen. En elev i 10.klasse sier f.eks.: «Vi har først sånn teori, eller sånn forrige halvår, så hadde vi bare sånn teori, eller sånne oppgaver. Men nå er vi på musikkrommet, og så har vi først litt teori om det vi skal gjøre, og så spiller vi.»

I det praktiske musikkfaget jobber elevene med utøving og skaping av musikk, ved hjelp av stemme, instrumenter og digitale verktøy. Gjennom vårt datamateriale ser vi at det er større vekt på «det utøvende» enn «det skapende». I det teoretiske musikkfaget møter elevene stort sett oppgaver forbundet med tradisjonell notelære, instrumentkunnskap og/eller musikkhistorie i form av artist- og sjangerkunnskap. I vårt datamateriale som omhandler «det teoretiske» musikkfaget, dominerer aktiviteter der elevene skal finne og presentere informasjon om band og artister. På barneskolene ser vi at barna spiller på- og lærer seg instrumenter. Dette gjør de gjennom ulike organiseringsformer og med ulikt lærestoff. I en 5. klasse er organiseringen for eksempel sterkt lærerstyrt, med et tradisjonelt lærestoff som utgangspunkt for aktiviteten. Her lærer elevene gitar ved å spille «Fader Jacob» som kun har en akkord, og elevene sitter i halvsirkel med læreren som tydelig leder og instruktør. Denne praksisen gir lite handlingsrom for elevene, samtidig som den innbyr til både tydelige forventninger og krav til elevenes deltakelse. En annen praksis vi har observert er mye løsere i organiseringsformen, og her anvender læreren blant annet et lærestoff som er hentet fra listetoppene (f.eks.

«Vampire» av Olivia Rodrigo). I denne praksisen er det større handlingsrom til å velge hvilke instrumenter de vil spille på, ettersom elevene spiller både på gitar, bass, piano og rytmeinstrumenter i tillegg til å synge. Noen elever er her aktivt utøvende gjennom sang og spill, mens andre «gjemmer» seg i mengden når klassen eller en gruppe synger. En elev uttrykker en slik posisjon på denne måten: «Eller jeg bare står, liksom, bak noen andre, fordi noen av jentene står liksom foran og synger, og da er det noen som er bak, og det pleier jeg å gjøre, da» (Elev, 5. klasse).

Elevene i barneskolene jobber med digitale ressurser, som f.eks. Incredibox og Garageband. Dette er ressurser som har flere muligheter knyttet til både redigering, programmering og utøving av musikk. Ved den ene barneskolen forteller en elev i 5. klasse at digitale ressurser ofte blir brukt når de har vikar: «Så noen ganger, når vi har hatt vikar, eller sånn, så er det, liksom, forskjellige musikkapper på iPaden som vi bruker, fordi det er ..., det vet alle hvordan fungerer. Det er ikke alltid like lett for dem å vise oss instrumentene, og skjønne hva vi holder på med til vanlig.» Elevene peker altså på at en vikar ikke har samme kompetanse på det utøvende som deres vanlige musikk lærer, og at det da er lettere for læreren å ta i bruk digitale ressurser i musikkundervisningen. Dette utsagnet kan sees i forbindelse med funn fra vår delrapport 2 (Borgen et al., 2023b) der en lærer forteller at digitale ressurser brukes som et alternativ til spill på instrumenter når læreren selv ikke har utøvende ferdigheter.

I barneskolen jobber elevene også med «det teoretiske» musikkfaget. Vi har observert tradisjonell notelære og arbeid med å lage Powerpointer. Barna forteller at de lærer om instrumenter gjennom for eksempel å tegne instrumenter, og at de har musikkhistoriske prosjekter knyttet til artister og tidsepoker i populærmusikken. Her er målet å finne fakta og lage Powerpointer eller podcaster, og barna jobber både individuelt og i grupper i disse prosjektene.

På ungdomsskolen ser vi mye av det samme som i barneskolen. Elevene spiller instrumenter, og møter ulik organisering av undervisningen. Som i barneskolen ser vi et spenn fra mer lærerstyrt praksis til praksis der elevene har flere valg når de øver og spiller. I våre observasjoner ser det likevel ut til at elevene i ungdomsskolen har noe større handlingsrom til å velge selv, både når det gjelder instrumentvalg og samarbeidsformer (øve alene, i par, i større grupper), enn på barneskolen. På samme måte som i barneskolen åpner ulik organisering av undervisningen opp for at elevene kan delta på forskjellige måter. Spesielt kommer dette til syne i økter der elevene selv har fått ansvaret for å øve på instrumenter (piano eller gitar). Noen av elevene jobber systematisk og fokusert med øveoppdraget, mens andre benytter friheten til å både leke, utforske og være sosial sammen med sine medelever. Flere klasseromsobservasjoner i 10. klasse kan illustrere spennet i elevenes praksis; for eksempel når en elev har dialog med læreren om hvordan G-akkorden spilles på piano, når en gutt viser en medelev at pianoet har en selvspillende funksjon («Det er litt deilig»), når to elever diskuterer hva «gasspedalen» på pianoet er til eller når elevene spiller og snakker om midt-dagsretter samtidig. Videre viser våre observasjoner fra ungdomsskolen at lærestoffet er

hentet fra populærmusikken (for eksempel John Denver, Eminem), men også her finner vi tradisjonelt lærestoff i musikkundervisningen, blant annet «Tom Dooley» i gitarundervisningen, eller at elevene skal øve på og lære seg en «modell-blues».

Elevene på ungdomsskolen jobber også med digitale ressurser. Dette er spesielt knyttet til å lære seg å bruke musikkredigeringsprogrammer, såkalte DAWs (Digital Audio Workstation), programvare som også annen forskning peker på er i bruk i skolen (Gilje, 2021). Flere skoler i vår undersøkelse bruker gratisprogrammet Audacity i undervisningen. Noen har også jobbet med programmering av lyd.

I vårt datamateriale ser vi at elevene i ungdomsskolen møter mer av «det teoretiske musikkfaget» enn elevene i barneskolen. På en ungdomsskole opplever elevene at halve året er holdt av til «sånn teori» i betydningen musikkteori og musikkhistorie. På en annen ungdomsskole forteller elevene at de har jobbet med «sånn grunnleggende» i musikken, som elevene utdypet som musikkteori, musikkanalyse, noter og musikkfaglige begreper. Også på ungdomsskolen jobber de med å lage Powerpointer om musikkhistorie, sjangerkunnskap og fakta om band og artister. Powerpointene utarbeides i grupper og presenteres med klassen som publikum. På en skole laget elevene også en musikkvideo som var knyttet til en presentasjon av en musikalsk sjanger, og videoen skulle være tilpasset låt og sjanger. Å lage video opplevde elevene som positivt, noe en elev i 8. klasse uttrykte: «vi kan liksom være kreative og lage det på vår måte».

7.1.2 Elevene inngår i ulike relasjoner

Elevene er i relasjon til både rom, mennesker og utstyr i musikkfaget. De ulike praksisene vi ser i musikkfaget foregår i ulike fysiske rom, og aktivitetene preges gjensidig av rommenes utforming og muligheter. Vi observerer altså at valg av læringsaktivitet, organisering av undervisningen, og bruk av ulike typer rom, henger tett sammen. Elevenes ordinære klasserom brukes flere ganger i stedet for musikk- og grupperom. Særlig gjelder dette når klassen har PowerPoint-presentasjoner og når de jobber med digitale ressurser, noe som støttes av våre funn i delrapport 2 (Borgen et al., 2023b).

En forskjell mellom barne- og ungdomsskole i vårt datamateriale handler om hvordan elevene er organisert når de øver på instrumenter. Elevene i ungdomsskolen øver i større grad alene eller i grupper, mens elevene i barneskolen deltar i- og øver sammen i større grupper. Vi finner ellers ikke store forskjeller mellom barne- og ungdomsskole med tanke på læringsaktiviteter, lærestoff, bruk av rom eller samarbeidsformer. I det praktiske arbeidet med øving på instrumenter og samspill er kollektive læreprosesser sentrale. Elevene spiller sammen og viser og forklarer for hverandre, f.eks. når tre gutter i 5. klasse diskuterer og viser hverandre hvordan de tar en A-akkord. Andre ganger kan samspill oppstå mer spontant, slik vi så i en

annen 5. klasse der elevene «jammet» i pauser og overgangssituasjoner. Elevene spiller også sammen med lærer, både individuelt og i gruppe, for eksempel slik vi ser når læreren først synger sammen med elevene og viser dem hvordan melodien beveger seg med hånden, for så å gå videre for å hjelpe pianisten mens sangen fortsetter.

Elevene møter lærere som har ulike roller i innlæring og praktisk musisering. Tidligere viste vi hvordan læreren kan være leder og instruktør. Andre ganger ser vi at læreren er med i bandet som «spillende trener», og hjelper elevene fortløpende i samspillet. På denne måten vil relasjonen mellom elever og lærer være ulik i de forskjellige organiseringsformene. Felles for de ulike formene for samspill er at elevene søker hjelp og bekreftelse fra læreren underveis i det praktiske arbeidet. Et eksempel kan være når en elev roper: «Kan du vise meg en A? Jeg skjønner ikke ass, selv om jeg har det foran meg». Et annet eksempel er når ei jente spør læreren: «Er det 16 sårne?». Hun snakker da om antall ganger akkorden skal spilles før akkordskifte. Læreren illustrerer dermed slag per takt rolig og tydelig for eleven.

I musikkfaget ser vi altså hvordan dynamikken og relasjonene i klasserommet påvirkes av ulike organiseringsmodeller og didaktiske valg læreren har gjort for det faglige arbeidet. Noen musikktimer er oppdelt i mindre enheter, der ulikt lærestoff og ulike læringsaktiviteter fyller en time – nesten som en collage. Over en periode blir det da jobbet med flere varierende tematikker og parallelt lærestoff (f.eks. musikkteori, sang/spill/bevegelse og musikkhistorie i samme time). Dette gir varierte timer, med til dels hyppige skifter innenfor hver time. Denne organiseringsformen gir mindre handlingsrom for elevene, og preges av tydelig ledelse fra læreren. Andre ganger jobbes det med oppgaver og prosjekter over lengre tids-spenn. Denne organiseringsmåten gir elevene et større handlingsrom, og i vårt datamateriale er elevene fornøyde når de kan jobbe med større prosjekter over tid. Elever fra både barne- og ungdomsskolen forteller om dette: En elev fra 5. klasse forteller: «I andre fag pleier vi ikke å ha så mange prosjekter, som for eksempel å lage PowerPoint og podkast og greier. Men i musikk så har vi det veldig ofte. Så jeg synes det er veldig gøy med det, å liksom lage [...]» En annen elev fra 8. klasse sier: «Du får jo også nesten litt sånn fritid når du gjør det (lager musikkvideo). Det er ikke så mye arbeid om [...] når du skal lage selve presentasjonen. En video, er jo bare morsom å lage». Vi ser altså at musikkfaget organiseres på ulike måter, og at elevenes opplevelse av faget formes av innhold og organiseringsform, noe som igjen påvirker de ulike relasjonene elevene har i klasserommet.

Elevene i musikk lytter og erfarer med kroppen når de spiller på instrumenter. Elevene opplever- og forteller om de fysiske og erfaringer de har når de skal spille gitar. F.eks. sier en elev i 5. klasse: «Hvis jeg har en ting jeg kunne endre med musikkfaget, da, så er det at man slutter å få vannblemmen fra [å spille] bass». En annen observasjon fra 10. klasse viser hvordan elevene lytter og erfarer møtet med lyd og vibrasjoner når de slår over strengene. De lener da hodet ned for å lytte konsentrert til lyden av gitaren. I tillegg til de konkrete fysiske opplevelsene, viser og forteller elevene også at de er opptatt av hvordan musikken berører dem,

både når de spiller og hører på musikk. En jente i 5. klasse forteller: «Jeg liker selve musikken, å bare høre på den og liksom 'vibe' til den.» En annen observasjon fra en annen 5. klasse viser hvordan elevene kan bli «fanget i musikken» når de spiller: Ei jente synger og spiller alene mens de andre elevene ikke er like konsentrerte. Hun lar seg ikke forstyrre av en annen elev sitt plutselige utbrudd, men synes «fanget i musikken» og fortsetter å spille og synge for seg selv. En siste observasjon viser hvordan elevene også opplever frustrasjon i møte med musikken når den ikke «klinger». Vi så en gutt i 10. klasse som skulle spille sammen med to medelever på et ustemt piano (intonert en tone under de andre instrumentene). Kombinasjonen av de tre pianoene låt ikke bra. Eleven utbrøt: «Fuck, jeg klarer det ikke. Helvete!» i frustrasjon over den «dårlige» lyden. Som klasseromsobservasjonene og uttalelsene fra elevene viser, ser vi at relasjoner er viktig for å forstå elevenes læring i musikk. Særlig er dette fremtredende når det er snakk om øving på praktiske ferdigheter. Læringspraksisene preges i stor grad av et samspill mellom elever, lærer, instrumenter og fysiske rom, og elevene forteller hvordan praksisene gir dem både kroppslige og estetiske opplevelser.

Elevene forteller også om hvordan de opplever relasjonen mellom ulike fag, og hvorvidt musikk inngår i tverrfaglig arbeid på skolen. Her kommer det frem at musikkfaget i svært liten grad inngår i samarbeidsprosjekter, slik elevutsagn fra 5., 8. klasse viser: «Det er ikke så veldig ofte vi blander [musikk] inn i andre fag.», og «Vi har ikke merket det [tverrfaglighet] i musikkfaget, egentlig». Elevenes musikkfaglige praksis er som vist tett knyttet til fysiske rom, mennesker og utstyr, og undervisningsopplegget formes av disse relasjonene.

7.1.3 Elevene møter og bruker verbal- og kroppsspråk

Elevene møter ulike språk i musikkfaget, både verbal- og kroppsspråk, noe som preger deres sosialisering og åpner for ulike forståelser, kommunikasjon, refleksjon, vurdering og faglige fokus.

Ved den ene barneskolen møter elevene verbalspråk i form av musikkfaglige begreper og fenomener som for eksempel «akkord» og «grep» når de jobber med utøvende ferdigheter. Her er lærerens musikalske ledelse preget av blant annet telling av taktslag på puls: «1-2-3-4» og tydelig forklaring og modellering av kroppslige ferdigheter og spill. «Langfingeren skal på den nederste strengen. Ringfinger skal på ...» (Lærer, 5. klasse). Dette legger for det første til rette for at elevene på sikt kan få en forståelse for fagspesifikke begreper som takarter, pulsslag, musikalsk form, etc., men også at motorikk og håndverksferdigheter er sentralt i faget. Læreren følger opp elevene både individuelt og kollektivt med nikk og smil, samt korte tilbakemeldinger som f.eks. «Bra, bra, bra». På en annen barneskole ser vi læreren som «spillende trener» i samspill med elevene. Her blir det brukt mindre fagspråk, og mer hverdagslig språk som oppfordrer til innsats og innlevelse: «Sangen skal få litt mer trøkk!» og «Er vi klare en gang til? Trommer teller opp! Er dere med?!?!». I denne praksisen blir det

generelt brukt mindre ord, men desto mer vising og demonstrering. Det er det «å gjøre» og spille sammen som er sentralt.

På ungdomsskolene observerer vi også at lærerne bruker ulike typer språk i faget. På den ene skolen der elevene hadde presentasjoner for hverandre kommuniserer læreren hovedsakelig med gruppa som hadde presentasjonen, og hadde lite klasseromsdiskusjon. Verbal-språket i kommunikasjonen er preget av generelle positive kommentarer, med få faglige spesifiseringer eller henvisninger til kriterier: «Veldig gode videoer». Det blir i liten grad lagt til rette for at resten av klassen som har vært tilhørere skal kommentere eller forholde seg faglig til presentasjonene de har sett. Derimot er det en tydelig forventning om at elevene skal være stille og være et godt publikum for hverandre: «Dere må respektere de som skal presentere!» (Lærer, 8. klasse). På den andre ungdomsskolen anvender læreren i større grad et fagspesifikt verbalspråk, der begreper som akkorder, grep, sjanger, takt og pulsslag blir brukt. Læreren forteller også om den historiske konteksten rundt sjangeren blues. I observasjonen vår ser vi at lærerens språk gjenspeiles i elevenes fagspråk: «Er det 16 sårne slag på den akkorden?» (Spørsmål fra elev, 10. klasse) eller «Kan du vise meg en A?» (spørsmål fra elev, 10. klasse). Her ser vi at språket gjør at elevene kan kommunisere med både hverandre og med læreren ved hjelp av fagspesifikke begreper. Elevene viser også at de har tilegnet seg et fagspesifikt språk når de anvender begreper og kommuniserer med hverandre i samspill, som ved en observasjon i 10. klasse der elevene teller opp: «1-2-3-4» og så begynner å spille. Læreren i denne praksisen bruker vising og modellering hyppig, for eksempel ved å forklare både med ord og vise på pianoet. Kroppslig kommunikasjon supplerer og erstatter verbalspråk i mange sammenhenger i musikkfaget.

I intervju med elevene på begge ungdomsskolene kommer det frem at de har blitt eksponert for musikkfaglig verbalspråk. Elevene forteller blant annet om musikkanalyse og historiekunnskap der de møter og må anvende fagspesifikke begreper. Dette språket kan vi i første rekke knytte til «det teoretiske» musikkfaget. En elev i 10. klasse forteller at «vi har lært litt om musikk da, hvor det kommer fra og sånn. Hvordan det har blitt brukt gjennom historien.» En annen elev i 10. klasse forteller at «[vi har lært om] de virkemidlene som er i sangene da. Med vers og refrenger og sånn ting.» Det musikkfaglige verbalspråket kommer til nytte i skriftlige arbeider ved at «[presentasjonen skal ha] gode fakta, og at vi setter oss inn i personen som synger, og sangen og sjangeren. Så vi får med forskjellige ting om hele sangen, både sjanger og ordentlig informasjon om personer» (Elev, 8. klasse).

Samlet sett kan vi se at elevenes møte med lærerens og medelevenes verbal- og kroppsspråk åpner for ulike læringsmuligheter og samhandling i faget og at språket har stor innflytelse på hvordan faget fremtrer for elevene og hvordan de forstår faget.

7.2 Hvordan elevene forstår faget

Gjennomgående har elevene vi har snakket med en positiv opplevelse av musikkfaget, selv om faget noen ganger kan oppleves vanskelig, slik som denne eleven i 5. klasse uttrykker det: «Jeg synes musikk [...] kanskje er mitt favorittfag. Så musikk er vanskelig, men det er fortsatt gøy å gjøre. Og noen ganger er det enkelt, det er også gøy å gjøre. Så det er alltid gøy med musikk. Og så liker jeg nesten all musikk.» Når elevene blir oppfordret til å peke på noe de ikke liker ved faget, knytter de det oftest til de mer teoretisk krevende elementene i faget, det elevene kaller «det teoretiske» eller «det grunnleggende». Utover den generelle positive innstillingen til faget trer det frem noen kjennetegn ved hvordan elevene forstår og opplever at musikkfaget er i skolen. Vi har delt det inn i tre kategorier; (1) Musikk er et sosialt fag, (2) Musikk er et praktisk og kreativt fag, og (3) Musikk er et «annerledes» fag.

7.2.1 Musikk er et sosialt fag

De fleste elevene vi har snakket med fremhever at musikkfaget er et fag der de skal være sammen og lære sammen og at gruppearbeid er en vanlig arbeidsform. «Så er det et veldig sosialt fag, for å snakke sammen og sånn.» Forteller en elev i 10. klasse. En elev fra 8. klasse forteller at de jobber mye i gruppe, og en elev i 5. klasse sier: «Vi jobber ofte i grupper, men for eksempel det vi jobber med nå er en og en, men i musikk så jobber vi nok mest i grupper.» Elevene uttrykker også at selve arbeidsformen har noe å si for produktene og kvaliteten i faget: «I musikk så føler jeg at man må jobbe sammen for det skal bli ordentlig bra.» (Elev 5. klasse).

Elevene opplever altså musikkfaget som et sosialt fag hvor gruppearbeid og samarbeid er en sentral del av læringsprosessen.

7.2.2 Musikk er et praktisk og kreativt fag

Når elevene forteller om musikkfaget, vektlegger de ofte fagets praktiske og kreative sider. De forteller altså i liten grad om hva musikkfaget er eller hva de har lært, men heller hva de gjør i timene. Elevene fremhever først og fremst hvordan sang og spill på instrumenter kan oppleves som en positiv aktivitet: «Jeg tenker jo at det er veldig gøy å faktisk spille instrumenter da. Og spille sanger og sånt.» (Elev, 10. klasse). Våre observasjoner viser at gitar fremstår som det mest brukte instrumentet, noe en annen 10. klassing understreker: «Så har vi lært å spille instrumenter. Men mest gitar, da, egentlig. Og så litt piano.» En 5. klassing fremhever også at spill på instrumenter er sentralt på barneskolen, og viser hvordan elevene selv kan være med på å tilpasse faginnhold etter egne ønsker: «Vi lærer oss å spille instrumenter, og vi blir gode på instrumenter. Og så synger vi litt, de som har lyst til å synge.»

(Elev, 5. klasse). Gjennom intervjuene med elevene kommer det frem at de gjennom møte med instrumenter og utvikling av motoriske ferdigheter erfarer at dette er mer krevende enn de hadde forventet: «Først hadde vi at vi spilte gitar, og så hadde vi delt opp i gitar, trommer og piano. Jeg har lært at det er mye vanskeligere å spille gitar enn det jeg trodde» (Elev, 8. klasse).

I tillegg til disse utøvende elementene i faget, peker elevene på andre utøvende og skapende aktiviteter som for eksempel å lage egen sang, tekst, musikkvideo eller være kreativ med digitale ressurser. Elever i 5. klasse forteller blant annet om hvordan de har jobbet med å skape tekster og musikalsk materiale i form av rap'er. Også på ungdomsskolen forteller elevene om ulike kreative aktiviteter, som for eksempel at de skulle lage tekster som «matchet med den beaten i musikken» (Elev, 10. klasse). Elevene forteller også om hvordan digitale ressurser brukes i faget når de programmerer musikk, lager musikkvideoer og digitale presentasjoner.

Når elevene forteller om det som «ikke er gøy» i faget nevner de som oftest «det teoretiske», slik en elev uttrykker det: «Det teoretiske, kanskje [er kjedelig]. Noter. Det er litt vanskelig. Og når vi må kunne alle de forskjellige notatene i notene og akkordene og ja, det er sånne ting.» (Elev, 10. klasse). Utøvende elementer kan også oppleves som kjedelig: «[...] på starten så hadde vi veldig mye gitar. Og jeg synes det var litt kjedelig» (Elev, 8. klasse). Venting og lærerprat kan oppleves som negative elementer for elevene, slik det kommer til uttrykk hos en 5. klassing: «Jeg synes det er litt dumt at, noen ganger begynner læreren å prate veldig mye før vi starter, så vi får litt dårlig tid liksom. Til å gjøre det vi skal.»

Elevene beskriver altså musikkfaget hovedsakelig som et gøy, praktisk og kreativt fag der de fokuserer mest på å spille instrumenter og delta i skapende aktiviteter, for eksempel å lage sanger, musikkvideoer og bruke digitale ressurser. Noen elever opplever som vist også faget som vanskelig eller kjedelig.

7.2.3 Musikk er et «annerledes» fag

Elevene viser og forteller at musikk er et annerledes fag sammenlignet med andre skolefag. Dette kommer til uttrykk både når de forteller om faget og når vi observerer hvordan elevene er og oppfører seg i musikktimene.

Som vi har sett ovenfor kommer annerledesheten blant annet til uttrykk i hvordan elevene forteller at de for eksempel er mer sosiale i faget, jobber mer i grupper, hvordan aktivitetene kan assosieres med fritidsaktiviteter og at det er rom for å være skapende og kreativ i musikkfaget. Elevene forteller også hvordan de opplever det som et mer fysisk og kroppslig fag. En elev i 10. klasse beskriver det slik: «Det at man bruker kroppen på en måte, ikke bare

sitte stille med undervisning hele tiden, men at man faktisk har gjort noe selv. Den praktiske delen, da.» Mens en elev i 5. klasse uttrykker at «Det er gøy! Det er litt lyd og rock, og det er litt «på», liksom.»

Gjennom våre observasjoner ser vi også at elevene oppfatter musikkfaget som et fag der det gjelder andre regler enn i et «vanlig» klasserom. På ungdomsskolen kommer dette blant annet til uttrykk gjennom hvilket språk elevene opplever at er akseptert å bruke i noen situasjoner i musikktimen, slik denne observasjonen i 10. klasse viser: «Fuck, jeg klarer det ikke», sier gutten bak pianoet. En elev slår i tangentene. «Helvete», sier han. I noen situasjoner ser vi humor og vennskapelig «gatespråk-sjargong» mellom elevene: «Hva er D? Tre fingre!! Hva er det du driver med, mann. Tulling!!». Disse utsagnene kommer i situasjoner der elevene er overlatt til seg selv, og har ansvaret for å øve på egenhånd.

Annerledesheten kommer også til uttrykk i noen situasjoner der klasseledelse, klasseromsdisiplin, ro og forhold mellom elev og lærer avviker fra «ordinære» eller «tradisjonelle» klasseromssituasjoner. Overfor har vi vist situasjonen der læreren fungerer som «spillende trener», og denne praksisen var preget av et dynamisk samspill mellom lærer og elever, og mellom elevene. I tillegg var det stort rom for at elevene kunne spille og samspille i overgangssituasjoner og pauser. Observasjoner fra 5. klasse belyser for eksempel hvordan noen elever øver videre for seg selv mens læreren er opptatt med å hjelpe noen andre elever. Både piano, bass og trommer spiller samtidig og hver for seg når de øver. Andre ganger oppstår det spontant samspill og improvisasjon i disse intermessoen der elevene nærmest jam'er: «We will rock you!». I denne praksisen brukes også lyd fra PA-anlegget til å strukturere elevenes arbeid og timens progresjon. For eksempel setter læreren på innspilling av Coldplay «Viva la vida» og lar elevene spille over/sammen med innspillingen. Lærer går samtidig rundt og viser mens PA'en leder aktiviteten. Det blir generelt mye lyd i rommet.

Elevene opplever altså at musikk er et fag med andre regler og normer enn andre fag spesielt med tanke på disiplin og støy. Det er stort rom for elevene til å bestemme sin egen deltakelse i praksisen, noe sitater fra det tilhørende intervjuet underbygger: «Og så synger vi litt, de som har lyst til å synge.», og [Intervjuer:] «Når er det ikke gøy med musikk?» [elev:] «Da bare står jeg og ser på, egentlig» (Elev, 5. klasse). Det fremkommer ikke av våre observasjoner hvorvidt læreren er bevisst på, eller aktivt tillater elevene å ta slike selvvalgte pauser.

7.3 Vurdering i faget

Gjennom både observasjoner og intervjuer får vi innblikk i ulike vurderingspraksiser i musikkfaget, samt hvordan elevene forstår vurdering i faget. Vi velger å systematisere våre funn i tre hovedkategorier: (1) Vurdering i «real-time», (2) vurdering av det skriftlige og det praktiske, og (3) vurdering av innsats og deltakelse i faget.

7.3.1 Vurdering i «real-time»

Gjennom både observasjonene og intervjuene ser vi at undervisvurdering i «real time» er viktig, spesielt når det gjelder vurdering av utøvende ferdigheter. Lærerne vurderer elevenes utøvende ferdigheter fortløpende, og korrigerer, veileder og demonstrerer der det er behov. Dette kan komme til uttrykk gjennom signaler som nikking og tommel opp, muntlig gjennom korte generelle oppmuntrende utsagn som «bra, bra, bra», eller gjennom mer konkrete handlinger der læreren vurderer elevene og griper inn med forklaringer og veiledning etter behov. Denne observasjonen i 10. klasse kan illustrere vurdering i «real-time»: Læreren går bort til jenta i rommet og hører på henne. Han synger mens hun spiller. «Veldig bra!», sier læreren. «Du har akkordene inne. Øv på den siste linja, så har du det.» Jenta prøver, men akkordskiftene er vanskelige. «Prøv å spille mye saktere», sier læreren. Læreren synger sakte mens jenta spiller. Hun er konsentrert.

Elevene forteller også om lignende vurderinger i «real-time», som for eksempel når elevene i 10. klasse spiller gitar og læreren observerer at de trenger hjelp for å komme videre: «Ja, så tar han kanskje sin gitar, og så viser han selv [...]». Her ser vi altså at det er praktiske ferdigheter som gitarspill som er i fokus for vurderingen, og at disse vurderes i «real-time» samtidig som læreren benytter anledningen til å tilpasse sin undervisning og forklaringer til den enkeltes behov.

Det er ikke bare læreren som vurderer spill i «real-time». Elevene vurderer ofte både egne og hverandres spilleferdigheter når de spiller og øver. Slik innbyrdes vurdering skjer også i «real-time», og kan knytte seg til auditive aspekter. For eksempel kan elevene diskutere hvorvidt noe «låter bra» eller om de synger «surt», for så å motivere seg selv til å øve mer: «Det høres ikke bra ut», sier ei jente. «Skal vi spille en gang til?» (Observasjon, 10. klasse). I en 5. klasse observerer vi hvordan elevene også er opptatt av de motoriske aspektene ved spilling på gitar, og de diskuterer og hjelper hverandre med å spille en A-akkord.

Både observasjoner og intervjuer viser at «real-time»-vurdering foregår hyppig i både barne- og ungdomsskolen, og dette underbygger funn fra vår delrapport 2 der lærerne forteller om sin kontinuerlige undervisvurdering av elevene (Borgen et al., 2023b, s. 61). Dette er en vurderingspraksis vi også kjenner igjen fra musikkfagets tradisjonelle vurderings- og opplæringsformer i andre skoleslag, f.eks. i kulturskolen.

Elevene i musikk får også vurderinger som ikke skjer kontinuerlig i «real-time», men som heller skjer i form av skriftlige tilbakemeldinger eller mer formelle vurderingssamtaler. Her får elevene gjerne tilbakemeldinger om hva de har gjort bra, og hva som kan gjøres bedre. I disse sammenhengene kommer det frem at læreren er opptatt av kvaliteten på elevenes skriftlige produkter. For eksempel opplever elevene at mengde tekst «hvor mange sider man

har skrevet», at «man har gode fakta» og at man har «svart ordentlig på hele oppgaven» er viktig. Elevene forteller også at deres evne til refleksjon er viktig: «Sånn skriftlig, så må du reflektere godt. Jeg føler han er litt opptatt av det.» (Elev, 10. klasse). Det fremkommer også at elevene får hyppigere skriftlige tilbakemeldinger på skriftlige innleveringer enn på spill: «Ja, vi hadde mer tilbakemeldinger da vi hadde teoretisk, da. Vi har i hvert fall ikke hatt så mye tilbakemelding nå [når vi synger og spiller]. Ikke skriftlig tilbakemelding, kanskje litt muntlig i timene» (Elev, 10. klasse).

Elevene i vårt datamateriale er ofte ikke eksplisitte på hva de opplever som underveisvurdering og hva som knytter seg til sluttvurdering. Likevel kan det skinne gjennom at de opplever «real-time»-vurderingen som mindre formell og kanskje mindre tellende enn tilbakemeldingene de får skriftlig eller i de mer formelle vurderingssamtalene.

7.3.2 Vurdering av det skriftlige og det praktiske

Standpunktkarakter er viktig for elevene på ungdomsskolen, og ungdomsskoleelevene har flere tanker om hva som kreves for å få en god karakter i musikkfaget.

I vårt datamateriale kommer frem at elevene opplever at skriftlige produkter er viktige når de skal få standpunktkarakter i musikkfaget, noe dette elevsitatet fra 8. klasse viser: «Hun sa til meg at jeg må fokusere mer på skriveoppgavene [...] at de er en stor del av karakteren min.» Sitatet forteller oss altså at skriftlige innleveringer og prestasjoner gjerne er sentralt når elevene vurderes i musikkfaget, og kan knyttes til at de gjerne får tilbakemelding på slike arbeider enten skriftlig eller i formelle vurderingssamtaler. De praktiske ferdighetene vurderes i hovedsak muntlig i «real-time», og en elev i 8. klasse opplever ikke disse som like tellende: «Jeg tror kanskje det er det skriftlige [som er det viktigste], men det at du også kan spille instrumenter bra, det er jo bare en stor bonus egentlig.» En 10. klassing fra en annen skole mener at det praktiske også kan ha noe å si for karaktersettingen, og sier: «Og så [vurderes] det litt om du kan spille på grepene, for eksempel på gitar, eller om du kan spille på piano ... hvor godt du kan. Det spiller også inn.» På denne måten ser vi at det er ulike vurderingspraksiser mellom skolene, og elevene opplever at faginnhold har ulik verdi i lærerens karaktersetting.

Imidlertid ser det ut til at karakteren i faget ofte bestemmes ut fra en samlet vurdering av de ulike aktivitetene eller temaene elevene har jobbet med det siste halve året, og at det dermed blir en slags gjennomsnitt av ulike prestasjoner som ligger til grunn for elevenes karakter. En elev i 8. klasse forteller om hvordan karakteren er en helhetlig vurdering:

Det var da vi fikk halvårskarakteren vår, så kom vi inn på grupperommet [en og en], og så fortalte hun hva vi hadde gjort bra, og hva vi burde gjøre bedre for å få en

bedre karakter til slutten av året. [...] Hun gav oss karakter på flere av kategoriene innenfor musikken. Ja, og så forklarte hun hvorfor vi fikk den karakteren vi fikk, sånn at vi visste hva vi kunne gjøre bedre for å få en bedre karakter.

Slik vi ser, opplever elevene å bli vurdert på bakgrunn av deres faglige prestasjoner, men også at innsats og deltakelse har innvirkning på lærerens vurderinger i faget.

7.3.3 Vurdering av innsats og deltakelse

Vi har altså sett at elevene blir vurdert etter faglige kriterier i faget. Likevel forteller elevene ofte aller først om annen og mer generell atferd som viktig når læreren skal vurdere dem i faget, nemlig deltakelse og positiv innsats. Elevene i ungdomsskolen fremhever hvordan de opplever at generell positiv atferd er viktig: «At vi faktisk følger med og gjør det han sier. Er engasjert, og interessert i å lære, kanskje. At vi gjør så godt vi kan» (Elev, 10. klasse). Eller: «Vi må gjøre det vi skal da. Ja, og så burde vi vise at du bryr deg, og er engasjert liksom» (Elev, 8. klasse). Videre knyttes innsatsen også til mer fagspesifikk innsats, slik en elev i 10. klasse forteller: «At vi for eksempel synger med, når det er sånn synge-time, at vi ikke bare sitter der og er helt stille» (Elev, 10. klasse).

Elevene på barneskolen fremhever også at innsats og deltakelse i faget er viktig. 5. klassingene sier det er viktig «å følge med», «gjøre det vi får beskjed om», og å «være stille og sånn [...]». Dette viser altså til viktigheten av å ha god disiplin og oppmerksomhet i faget. Videre mener de at det er bra å være aktive og ta initiativ, slik det kommer frem når de sier at «man må være litt «på»», eller at man bør hjelpe i klassen andre som trenger hjelp: «Hvis læreren ser at det er noen som sliter, og før hun rekker å gå bort dit, så er det noen andre som har gått bort og hjelper. Da kan man få poeng!» (Elev, 5. klasse).

Vi ser altså at elevene, både på barne- og ungdomsskolen, har en klar formening om at atferd, innsats og deltakelse i timene er sentralt når de skal vurderes i faget.

7.4 Sammenfatning av resultater

Når det gjelder **forskningsspørsmål 1**, hva gjør elevene i musikk, vil vi fremheve tre hovedresultater. For det første viser både observasjoner og elevenes beskrivelser at musikkfaget er todelt; et «praktisk» og et mer «teoretisk» musikkfag. Ofte er disse to «fagene» adskilt fra hverandre både tematisk og organisatorisk i skolehverdagen. I «det praktiske» musikkfaget øver, synger og spiller elevene på instrumenter. De bruker også digitale ressurser, og da hovedsakelig i forbindelse med skapende aktiviteter. I «det teoretiske» musikkfaget ser vi at elevene i stor grad har prosjekter med søkelys på musikkhistorie, band og artister. Våre

observasjoner viser store variasjoner fra skole til skole med tanke på innhold og arbeidsformer. På tross av dette synes det som at mange aktiviteter kretser rundt to kjente læringsaktiviteter fra den musikkpedagogiske kanon: spill på instrumenter (særlig gitar), som kan knyttes til kjerneelementet «Utøve musikk», og fakta-oppgaver i musikkhistorie. Det kan være vanskelig å se direkte forbindelser til kjerneelementene i LK20 i disse fakta-oppgavene, og det kan synes som at lærestoffet er tettere knyttet til læringsmål vi finner i LK06. Deler av dette teoretiske innholdet kan imidlertid indirekte relateres til kjerneelementene «oppleve musikk» og «kulturforståelse» i LK20. Slik sett underbygger dette våre funn i delrapport 2 (Borgen et al, 2023b) som peker på at fagtradisjoner og lærerens fagsyn påvirker valg av innhold og arbeidsmåter i faget i stor grad.

For det andre er elevenes praksiser i klasserommet påvirket av ulike relasjoner og organiseringsformer. Elevene forteller at musikkfaget er et fag der de ofte jobber i grupper og at samarbeid er viktig for at det skal bli gode resultat. Elevene møter også ulike lærerroller, der læreren både kan fungere som instruktør, veileder eller som en aktiv medspiller. Disse forholdene gir ulik grad av styring og frihet til elevene, noe som videre påvirker elevenes handlingsrom. For det tredje møter elevene et bredt spekter av språkbruk i musikkfaget, både verbal- og kroppsspråk. Dette påvirker deres forståelser av hva musikkfaget «er», for eksempel gjennom hvilke begreper de møter, hvordan disse knyttes til ulike læringsaktiviteter og hvilket lærestoff som blir vektlagt. Vi ser videre eksempler på at noen elever bruker et «røft» språk i musikktimene, og at dette gjerne ikke blir korrigert eller kommentert.

Våre hovedfunn knyttet til **forskningsspørsmål 2**, hvordan opplever elevene faget, viser hvordan elevene opplever musikkfaget som annerledes sammenlignet med tradisjonelle skolefag. For det første opplever de musikkfaget som et mer sosialt fag, der prosjektarbeid, gruppearbeid og samarbeid er viktig. For det andre beskriver elevene musikk som et praktisk og kreativt fag, der elevene viser høyere engasjement i møte med de praktiske elementene i faget enn i møte med «det teoretiske» musikkfaget. Her vektlegger elevene instrumentopp-læring og ulike skapende prosesser som de mest meningsfylte og motiverende aspektene ved faget. For enkelte elever kan utøvende og skapende aktiviteter i musikkundervisningen gi en opplevelse av «fritid». Ifølge elevene opptre musikkfaget sjelden i relasjon til andre fag eller andre faglærere, og elevene gir ikke eksplisitte eksempler på tverrfaglig samarbeid. For det tredje viser observasjonene at elevene oppfatter at musikkfaget er et fag med andre normer og regler sammenlignet med andre fag. Særlig gjelder dette elevenes språkbruk, og hvordan lærere og elever forholder seg mer tolerant til lydnivå, uro og ulik grad av disiplin i det utøvende musikkfaget.

Når det gjelder rapportens **forskningsspørsmål 3**, hvordan foregår og hvordan beskriver elevene vurdering i faget, viser datamaterialet vårt for det første hvordan vurdering i «real-time» er sentralt i musikkundervisningen, spesielt når det gjelder øving på utøvende spilleferdigheter. Observasjonene og sitatene understreker hvordan læreren aktivt vurderer elevenes

prestasjoner underveis i læringsaktivitetene. Elevene kommenterer også sitt eget og hver- andres spill fortløpende når de øver på instrumenter. For det andre beskriver elevene på ungdomsskolen hvordan karakterer settes basert på en helhetlig vurdering av deres praktiske og teoretiske prestasjoner i faget. Elevene på ungdomsskolen opplever imidlertid at «det teoretiske musikkfaget» er viktig når standpunktkarakter skal settes. Praktiske ferdigheter, blant annet spill på instrumenter, vurderes vanligvis i «realtime». For flere elever oppleves det dermed som at praktiske ferdigheter ikke er like viktig ved fastsetting av standpunktkarakter, men at disse snarere sees på som bonusferdigheter. Tidligere studier av vurdering i musikkfaget underbygger dette funnet, der det pekes på hvordan lærere anser skriftlige arbeider som mer «håndfaste bevis» enn spilleprøver (Vinge, 2014, s. 333-335). Et tredje resultat er at elevene opplever at innsats og aktiv deltakelse, som å følge med, synge og spille, være engasjert og hjelpsom, har stor betydning for lærerens sluttvurdering. Det er en påfallende kontrast mellom hvordan elevene på ungdomsskolen opplever at musikkfaget «er» et praktisk og kreativt fag, og hvordan de beskriver at skriftlige produkter vektlegges når de vurderes i faget.

8 Diskusjon

I dette kapittelet diskuterer vi resultatene som er redegjort for i kapittel 4, 5, 6 og 7 først i relasjon til forskningsspørsmålene A og B i denne rapporten, det vil si A: Hva gjør elevene i fagene, og B: Hvordan forstår elevene fagene. I delkapittel 8.1, 8.2 og 8.3 diskuterer vi elevenes læringspraksiser i lys av temaene innhold i fagene, det digitale, tverrfaglighet, medvirkning og samskaping. I delkapittel 8.4 belyser vi forskningsspørsmål C: Hvordan foregår og hvordan beskriver elevene vurdering i fagene, gjennom temaene vurdering av kvalitet, kollektive og individuelle tilbakemeldinger, og her og nå vs. vurdering for videre læring. Deretter tar vi opp hvordan det kan synes å oppstå noen spenninger mellom etablerte praksiser i fagene og reformideer i LK20, og utdyper garderobe i kroppsøving som et eksempel til diskusjon.

Evaluerings funn blir presentert til slutt i hvert delkapittel som et kulepunkt. I en oppsummerende konklusjon besvarer vi den overordnede problemstillingen om hva som kjennetegner elevenes læringspraksiser i de praktiske og estetiske fagene i LK20.

8.1 Elevene forstår fagene som «annerledes» fag

Resultatene i kapittel 4, 5, 6 og 7 peker mot at fagenes egenart og tradisjoner i en betydelig grad kommer frem i elevenes språk om fagene, i handlingene og relasjonene i elevenes læringspraksiser (jf. Kemmis, 2022). Elevenes læringspraksiser er tett forbundet med *praktiske aktiviteter i et sosialt rom*. Elevenes forståelse av de praktiske og estetiske fagene som forskjellige fra andre fag peker i samme retning. Disse trekkene gjør at fagene blir forskjellige fra andre fag for elevene – det vi her omtaler som «annerledes» fag.

Når elevene i fokusgruppeintervjuer har reflektert over hva disse fire fagene handler om, har vi fått mye informasjon om hvordan de mener de praktiske og estetiske fagene er forskjellige fra andre fag. I intervjuguiden er det spørsmål om elevene kan beskrive sine erfaringer og opplevelser med fagene og undervisningen. Spørsmålene er stilt åpent og generelt, og elevene svarer på grunnlag av slik de kjenner fagene i skolen, ikke kun relatert til den observerte undervisningen. I denne sammenhengen har elevene forklart hva faget handler om, innhold og arbeidsmåter. Det er et funn at de da samtidig har vist til hvordan faget er forskjellig fra andre fag. Begrepet annerledesfag er likevel ikke et begrep elevene bruker i intervjuene. Dette begrepet har vi som forskere analysert frem/skrevet frem gjennom prosjektet for å kunne få frem elevenes beskrivelser av egenartene og tradisjonene, og de praktiske og estetiske aspektene som de oppfatter inngår i fagene. Det er også ulike aspekter av annerledeshet elevene forteller om i de fire fagene og som de kontrasterer til «de andre» fagene de kjenner i skolen.

De praktiske og estetiske fagene kan oppleves som en ladestasjon ifølge enkelte elevutsagn. Elevene skiller mellom teorifag og praktiske fag, samtidig kommer det frem at teori inngår i de praktiske og estetiske fagene, men på ulike måter og i ulikt omfang. I kroppsøving snakker elevene om et «aktivitetsjag», at det handler om «å få ut litt energi» og at det er lite innslag av teori. I kunst og håndverk beskriver elevene arbeidet i faget som det «å gjøre og det å tenke», mens i musikkfaget sees et tydeligere skille mellom teori og praktisk øving. I mat og helse er teori direkte knyttet til hva elevene trenger å vite i læringssituasjonen i den praktiske aktiviteten. Av elevene blir teori generelt beskrevet som det å sitte stille, gjøre oppgaver eller å høre på læreren. Elever forteller også at de oppfatter for eksempel tegning og arbeid på iPad i kunst og håndverk som teori. Det å lage musikk med digitale verktøy kan også inngå i teori-delen av musikkfaget.

Elevene gjenkjenner altså de praktiske og estetiske fagene som del av kjente skolepraksiser, men samtidig gjør de sammenligninger og kontrasterer disse fagene med andre fag (jf. Kemmis, 2022).

I kroppsøving på ungdomsskolen sier de blant annet at faget handler om «å være aktiv i skolehverdagen, og få litt aktivitet utenom å ha vanlige teoretiske fag.» En annen elev sier at kroppsøving handler om «å være aktive på skolen, og bevege på seg, og ikke bare sitte rolig og ha fag hele dagen.» Elevene på ulike trinn viser også til at de aldri har lekser i kroppsøving. Det er imidlertid et inntrykk at elevene forstår faget til dels svært ulikt på barneskolen og på ungdomsskolen. På barneskolen forstår elevene faget i stor grad som knyttet til regelfølge og instruksjon, mens på ungdomsskolen gir elevene uttrykk for å ha fleksibilitet og medvirkning i faget.

I musikk sammenligner de og kontrasterer musikk med «andre fag.» Eksempelvis sier en ungdomsskoleelev at de ikke har så mange prosjekter i andre fag. «Men i musikk så har vi det veldig ofte. Så jeg synes det er veldig gøy med det, å liksom lage ting.» Det å sitte stille i andre fag kontrasteres til hva som skjer i musikkfaget. En elev sier at spilling «er mer praktisk da. Ikke bare sitte stille.» Tilsvarende kontrasterende utsagn om musikk i forhold til andre fag er «Det at man bruker kroppen på en måte, ikke bare sitte stille og undervisning hele tiden, men at man faktisk har gjort noe selv. Den praktiske delen, da.» «For vi har jo veldig mange teoretiske fag på skolen, så det er greit å få litt inni mellom - musikk.»

I mat og helse er ett av utsagnene fra en elev i barneskolen at «Mat og helse [og kunst og håndverk] er fag vi ikke trenger å gjøre så mye.» Det kommer frem at elevene synes det er moro med faget, og at det er lite å gjøre forklares med at det ikke er så mye lekser eller mye å lese som i en del andre fag.

I kunst og håndverk gjør elevene også sammenligninger og kontrasterer med andre fag. En elev i ungdomsskolen sier «Vi lærer mer av å ikke gi opp her. I andre fag er det sånn; jeg gir bare opp, jeg orker ikke mer. Men her er det sånn; det finnes en løsning - og her er det du som kan finne løsningen selv. Du kan faktisk ikke bare gi opp ... Jeg tror vi kommer til å ta det med oss veldig mye videre i livet også». En annen elev sier at «Det er flere muligheter. I andre fag er det én fasit. Her er det mange muligheter ... Det finnes flere løsninger her, og du kan til og med fikse problemet.» Elevene forstår faget som et sosialt fag der de kan bevege seg i rommet, snakke med hverandre og spørre hverandre om hjelp. Selv forteller barneskoleelevene at de sjelden hjelper hverandre i andre fag, mens i kunst og håndverk så gjør de det egentlig ganske ofte. En elev på ungdomsskolen sier at «Så vi lærer i prosjektene å jobbe med andre, eller å hjelpe andre».

Det kroppslige i fagene ser ut til å være noe som gir mening og påkobling for elevene. En elev på barneskolen sier om musikk at «Det er gøy! Det er litt lyd og rock, og det er litt «på», liksom.». Det å arbeide med og bruke kroppen er sentralt i elevenes forståelse av det «praktiske» i de praktiske og estetiske fagene, og elevmedvirkning er noe som kan knyttes til elevenes kroppslige og sosiale handlinger og relasjoner i fagene.

- Vi ser at elevene verdsetter fagene og at dette er i tråd med den forståelsen som skrives frem i læreplanverket og i forarbeidene til LK20. Det er også i tråd med funn i delrapport 2 om lærere og skoleledere og skoleeieres verdsetting av fagene. Dette tyder på at elevenes læringspraksiser inngår i en praksisøkologi sammen med andre praksiser om de praktiske og estetiske fagene i skolen. Elevenes verdsetting av fagene er også i tråd med verdiene som fagene mer samfunnsmessig anses å representere som del av opplæringen.

8.1.1 Det digitale har liten plass i fagene

Elevene sammenligner også hvordan de bruker digitale verktøy i de praktiske og estetiske fagene til forskjell fra i andre fag. I musikkfaget havner bruk av digitale ressurser i en mellomposisjon mellom det utøvende og det teoretiske, og elevene er vage i sine beskrivelser av hvor «det digitale» hører hjemme. I mat og helse gjør elevene digitale oppgaver og bruker digitale ressurser, og i kunst og håndverk beskriver elevene det de gjør digitalt som å «finne inspirasjon», innhente informasjon om kunstnere eller å lage muntlige presentasjoner. I kroppsøving bruker elevene noe digitale verktøy i faget. Dette kan være knyttet til for eksempel egentrening på ungdomsskolen, eller apper som brukes i orienteringsundervisning.

Elevene gir uttrykk for at det er uklart hva som er målet med å bruke digitale verktøy i fagene. Her fremstår de praktiske og estetiske fagene som annerledes ved at elevene kan oppfatte det digitale som lite relevant i forhold til det praktiske i faget. En ungdomsskoleelev i kunst og håndverk forteller at de ikke bare sitter stille foran en PC, slik de gjør «i alle andre

timer». I kunst og håndverk får de inn litt kreativitet. «Vi kan gå litt, vi kan se litt og holde i det konkret. Og så er det veldig mye lettere å se produktet sitt, når du jobber med det i hendene dine, enn når du jobber på en PC.»

- For elevene er en del av begrunnelsen for at fagene er annerledes, at det digitale generelt har forholdsvis liten plass sammenlignet med i andre fag, og at det digitale assosieres med å sitte stille og ha teori.

8.1.2 Tverrfaglighet er uklart og til dels usynlig

I LK20 inngår tverrfaglighet i et spenningsfelt mellom fagintegrasjon og fagkonsentrasjon (Karseth et al., 2020). Det kan også være ulike grader av tverrfaglighet (Bolstad, 2020; Drake & Reid, 2020). Imidlertid, i elevenes språk om fagene, og i deres læringspraksiser i de fire fagene er tverrfaglighet uklart og til dels usynlig. Dette samsvarer med tidligere forskning (Aadland et al., 2014). Barneskoleelever forteller at de noen ganger løper og gjør teorioppgaver i kroppsøving. Dette kan eksempelvis foregå fordi de har samme lærer i kroppsøving som i matte eller engelsk. Det er imidlertid uklart om elevene blander sammen faget og fysik/ fysisk aktivitet eller om de forstår dette som kroppsøving, eller som tverrfaglig aktivitet der flere fag inngår. Elevene i musikk mener at musikkfaget i svært liten grad inngår i samarbeidsprosjekter eller tverrfaglighet. Selv om elever i ungdomsskolen kjenner til tverrfaglighet, er dette ikke noe som inngår i musikk: «Vi har mye tverrfaglig, men ikke i musikk.»

Ifølge elevene inngår de praktiske og estetiske fagene altså i liten grad i tverrfaglig arbeid med andre fag. På den måten framstår fagene også annerledes. Fagenes egenart kommer i forgrunnen for elevene.

- Det ser ut til at fagintegrasjon og reformideene om den fleksible skolen i LK20 foreløpig er lite fremtredende i elevenes erfaringer med og forståelser av fagene. Potensialer for samskaping på tvers av fag der praktiske og estetiske fag også inkluderes ut fra fagenes egenart er på denne bakgrunn foreløpig lite synlig i fagenes praksiser.

8.2 Elevene kan påvirke fagenes innhold

Fagenes innhold og rammer, eksempelvis ressurser og tilgang til spesialrom, danner utgangspunkt for det handlingsrommet elevene blir tilbudt og medvirker i. Elevene har mulighet til å påvirke fagenes innhold gjennom sosialt samspill, og forhandlinger om aktiviteter og handlinger som skal inngå i undervisningen. Lærerne inviterer elevene til å delta i faglige praksiser, men imøtekommer også elevenes forventninger i fagene.

I mat og helse er det mye lærerstyrt undervisning på skolekjøkkenet, men det er samtidig rom for forhandling mellom elever og lærer, for eksempel når elevene får være med og bestemme hvilke matretter som skal lages. Faget er tydelig strukturert og lærerstyrt, men elevene formidler ikke at de føler seg styrt. I musikk har elevene forhandlingsmuligheter i den praktiske delen av faget. Dette kommer særlig til uttrykk i hvordan elevene er med på å selv definere sin egen deltagelse, både individuelt gjennom hvordan de utnytter tid til egenøving, og kollektivt ved hvilke roller de inntar i samspillsituasjoner. I kunst og håndverk har elevene forhandlingsrom når oppgavene de skal løse åpner for utforskning og valgfrihet med tanke på faglig innhold, materialer og teknikker. I kroppsøving foregår mye av faget som aktivitet i et kollektivt fellesskap, og vi ser at elevene forhandler om regeltolkning og mulighetsrom i ulike spill, leker og idrettsaktiviteter.

Kjerneelementene beskriver sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i fagene, og har en sentral posisjon i valg av innhold i fagene. Tekstene som beskriver kjerneelementene i fagene skal styrke sammenhengen i læreplanverket og kjennetegn på måloppnåelse skal ses i lys av sammenhengen mellom overordnet del og kjerneelementer (jf. Udir, 2018; 2019). Vi har tidligere (i delrapport 2) vist til at kompetansemålene er i forgrunnen, mens kjerneelementene kommer i bakgrunnen og i svært liten grad blir omtalt av lærere, skoleledere og skoleeiere i sammenheng med disse fagene (Borgen et al., 2023b).

I kroppsøving er det tre kjerneelementer mens mye av innholdet vi har observert og som elevene forteller om, kan knyttes til kjerneelementet deltagelse og samspill i bevegelsaktiviteter. Spill, leker og idrettsaktiviteter som vi ut fra observasjonene vil beskrive som konkurranse, omtaler elevene i ungdomsskolen som samarbeid eller samspill. Elevene i barneskolen ser ut til å forstå aktivitetene i faget som mer konkurransebaserte, og uttrykte at de strevde med å forstå forskjellen mellom samspill og konkurranse. Utforskning og kritisk refleksjon som inngår i kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring er lite til stede i faget. Vi har ikke observert undervisning utendørs, men når elevene beskriver hva de gjør ute, ligner innholdet i undervisningen på kroppsøving inne. Læreplanens kjerneelement uteaktivitet og naturferdsel, og de mange kompetansemålene knyttet til dette kjerneelementet, virker i liten grad å være aktivisert i faget foreløpig, med noen unntak slik som orientering, ski og skøyter.

I kunst og håndverk er det fire kjerneelementer og her aktiviseres både visuell kommunikasjon og kulturforståelse som kjerneelement når elevene for eksempel arbeider med å formgi et statement som kommuniserer en samfunnsutfordring elevene er opptatt av. Kjerneelementet håndverksferdigheter aktiviseres når elevene arbeider med materialer. Kjerneelementet kunst- og designprosesser aktiviseres ved at det ligger en forventning til at elevene gjennom arbeidet skal utvikle kreativitet, utholdenhet og evne til å løse problemer. På barnetrinnet arbeider elevene i retning av stegvise håndverksprosesser, mens de på ungdomstrinnet arbeider mer med åpne og utforskende prosesser. De fire kjerneelementene i LK20 har likheter

med «fagets byggestener» (Nielsen, 2009/2019), slik disse ble formulert i L97, som sammen med prosesser skulle inngå i alt arbeid med faget.

I mat og helse er det tre kjerneelementer og i våre observasjoner ser vi at det ene kjerneelementet; mat og måltid som identitets- og kulturuttrykk, styrer mye av lærernes valg av innhold i undervisningen. Elevene trekker frem at de har lært om samisk mat og utnyttelse av ressurser, og om bærekraftige matvalg, og dette er tema som er gjenkjennelig fra kjerneelementet bærekraftige matvaner og bærekraftig forbruk. Elevene viser til at de lærer å lage mat og å velge sunne matvarer, noe som kan knyttes kjerneelementet til helsefremmende kosthold.

I musikk er det fire kjerneelementer, mens innholdet ofte er sentrert rundt praktisk samspill og musikkhistorie. Det praktiske samspillet kan knyttes til kjerneelementene utøve musikk, og lage musikk. Det er mer vage forbindelser til kjerneelementene i LK20 i det musikkhistoriske innholdet, og det kan synes som at lærestoffet i denne type fakta-oppgaver er tettere knyttet til læringsmål vi finner i LK06. Deler av dette teoretiske innholdet kan imidlertid indirekte relateres til kjerneelementene oppleve musikk og kulturforståelse i LK20.

- Kjerneelementene er nye i LK20 og skal ha betydning for valg av innhold i fagene. I kroppsøving og mat og helse er ett av kjerneelementene for fagene mer styrende for innholdet enn de to andre. I musikk ser det ut til å være innhold basert på flere kjerneelementer i LK20, men det er også innhold som er gjenkjennelig fra kompetansemål i LK06. I kunst og håndverk kan de fire kjerneelementene i faget i større grad gjenkjennes i praksisene vi har observert og som elevene forteller om.

8.3 Elever og lærere samskaper læringspraksiser

I fagene reguleres undervisningen mellom frihet og styring og åpner dermed for ulike læringspraksiser, med ulik dynamikk i samspillet mellom lærer og elever. Elevene deltar både som selvstendige aktører, men også med en tydelig avhengighet av lærer, de inngår i undervisningsforløp som speiler både dialogiske og disiplinerende relasjoner og i et spenn mellom å være mottagere og deltagere i undervisningen. Her ser vi at elevene er interessert i at fagene skal være noe egenartet, det de oppfatter annerledes enn andre fag. Dermed blir det en form for samskaping (jf. Kemmis, 2022) hvor lærere og elever bidrar til at det skal gå bra og at det i undervisningen skal bli et vellykket resultat. Når elevene formidler at de ser på disse fagene som forskjellige fra andre fag kan det knyttes an til at ulike organiseringsformer i fagene gir stort handlingsrom. Elevene opplever at de er med på å bestemme og at de har en form for frihet i undervisningen.

I alle fagene inngår ulike muligheter hvor de kan være med å velge innhold i faget. Når elevene velger aktivitet, for eksempel i kroppsøving, velger de gjerne ut fra eget repertoar. Det vil si, det de allerede har kompetanse til og som de vet de kjenner og behersker. I musikk kan lærerne åpne for elevenes valg av sanger og repertoar som kanskje er fremmede eller nye for lærerne, men kjente for elevene. Slike trekk ved elevenes medvirkning bidrar til konservering av det kjente i fagene, mens omforming til det nye som lærerne kanskje kunne planlegge for i henhold til LK20 kommer i bakgrunnen (jf. Røvik, 2009). Samtidig formidler elever at medvirkning og muligheter for å ta selvstendige valg har stor betydning slik eksempelet fra kunst og håndverk viser: «Vi får liksom velge noe vi selv føler. Det er viktig. For da er det lettere å jobbe med noe. Da er vi jo mer motiverte til å gjøre det» (kunst og håndverk, elev u-trinn).

Elevene skal gjennom medvirkning og ansvar bidra til læringsfellesskapet (jf. Overordnet del, Udir, 2017). Dette innebærer at elevene deltar i et læringsfellesskap der de også forholder seg til forventninger om å arbeide sammen, spørre andre elever om hjelp og bidra til de andre elevenes læring når det er nødvendig. Elevene gjøres dermed medansvarlige for læringsfellesskapet og de andre elevenes progresjon og fremdrift i disse fagene. I kunst og håndverk, eksempelvis, lager elevene stort sett individuelle ting, men de forventes samtidig å delta i et kollektivt rom hvor alle må bidra til de andres læringspraksis. I mat og helse er aktivitetene organisert rundt gruppearbeid og at elevene skal lage mat og dele et måltid sammen. I musikkfaget spiller og synger elevene sammen, de hjelper hverandre med spill/øving og utvikler felles begrepsforståelse. I kroppsøving er det forventninger om at elevene skal «gjøre hverandre gode» gjennom lagspill. Det kan se ut til at «laget» løser mange av forventningene til elevene i faget og laget blir en uuttalt strukturering av det de skal lære i faget.

- Det er felles for de praktiske og estetiske fagene at elever og lærere samskaper en balanse mellom kaos og orden. Innsats og medvirkning kan synes å være avhengig av en usynlig kontrakt om at elevene skal være fornøyde, oppleve mestring og å lykkes i fagene. Elevenes erfaringer av medvirkning og medansvar i læringsfellesskapet styrkes av at lærere involverer seg i elevenes læringspraksiser ved å justere og tilpasse arbeidets vanskelighetsgrad, og å balansere mellom å gi støtte eller å utfordre elevene i arbeidet.

8.4 Vurderingspraksiser i fagene

Det er som før nevnt nytt i LK20 at læreplanene for fagene har tekster om underveisvurdering og sluttvurdering (Udir, 2019). Underveisvurdering skal være en integrert del av opplæringen, og fagspesifikke vurderinger skal brukes til å fremme læring, tilpasse opplæringen og øke kompetansen i fagene. Et sentralt prinsipp er at elevene skal delta i vurderingsarbeidet for å øve opp refleksjon over egen læring. De praktiske og estetiske fagene har ulik egenart, og dermed er det ulike og fagspesifikke forventninger elevene må forholde seg til i disse

fagene. I denne rapporten har vi stilt spørsmål om hvordan vurdering foregår og hvordan elevene beskriver vurdering i fagene, og i dette kapitlet skal vi diskutere elevenes læringspraksiser i lys av fagenes vurderingspraksiser/ vurdering i fagene.

8.4.1 Vurdering av kvalitet

Når elever lager fysiske ting og produkter i kunst og håndverk, virker det å være en felles forståelse mellom elever og lærer om betydningen av å oppnå god kvalitet på produktet. Selve vurderingen initieres ofte av elevene når de viser frem det de har gjort og spør om det de har gjort er bra nok. I mat og helse må bolledeigen ha riktig konsistens, og den må heve for at resultatet skal bli vellykket, og elevene tilkaller lærere for å få lærerens vurdering. I kunst og håndverk vurderer læreren elevenes arbeid opp mot fagspesifikke kriterier om god funksjon etterfulgt av anvisninger for videre arbeid: «Her har du for stor avstand. Riskornene vil falle ut. Men, du kan snu og sy tilbake igjen». Når elevene øver på spilleferdigheter i musikk vurderer læreren elevenes utøvende ferdigheter fortløpende, de korrigerer, veileder og demonstrerer der det er behov. Når elevene i kroppsøving deltar i bevegelsesaktiviteter, vurderer lærere god teknikk, innsats og samarbeid. Når lærere går rundt til stasjonene i mat og helse vurderer de teknikk på matlagingen og kvaliteten i den ferdige maten.

- Vi ser at elevenes læringspraksiser står i et avhengighetsforhold til læreren i disse fagene, fordi det er læreren som er portvakt for hva som er god kvalitet og har verdi i fagene.

8.4.2 Kollektive og individuelle tilbakemeldinger

Vurdering i fagene kjennetegnes videre av mange forskjellige og kontinuerlige tilbakemeldinger fra lærer om det elevene gjør. I alle fagene foregår det vurderinger og direkte tilbakemeldinger til elevene her og nå. Tilbakemeldingene gis parallelt med aktivitetene eller arbeidet i fagene og kjennetegnes av lite dialog og av ordknapphet. Lærerne bruker både kroppslige tegn og korte utsagn til den enkelte elev eller kollektivt, for eksempel når elever spiller i band i musikk eller samarbeider i kroppsøving. I musikk følges elevenes arbeid av blant annet lærernes nikking, tommel opp eller oppmuntrende utsagn som «bra, bra, bra», eller som i mat og helse der elevene får ros og anerkjennelse når innsats og resultatet av en prosess vurderes som vellykket: «Den (bolledeigen) ser kjempefin ut. Dere er så effektive». Oppmuntringer og heiarop kan forstås som bekreftelser på at arbeidet elevene legger ned er på rett vei og at de dermed kan fortsette på tilsvarende vis. Men det er også individuelle anerkjennelser på godt utført arbeid; som i kunst og håndverk når læreren løfter opp gjenstanden til eleven, kjenner på den og utbryter: «Herlighet så flink du har blitt til å pusse» (barnetrinn).

I observasjonene ser vi også eksempler på at lærerne gir konkrete tilbakemeldinger, og elevene forteller oss om dette i intervjuene. Konkrete tilbakemeldinger er noe som blant annet forekommer i teoretiske oppgaver, som i mat og helse og musikk, eller som i kroppsøving der elevene på ungdomsskolen særlig knytter slike tilbakemeldinger til skriftlige vurderinger ved semesterslutt. Når elevene gis rom til å øve i kroppsøving, slik som i svømming, blir tilbakemeldingene til elevene mer konkrete og utfyllende enn i aktiviteter basert på spill og konkurranse. Tilbakemeldingspraksiser som ligger til fagenes egenart og tradisjoner (jf. Kemmis et al., 2014; Kemmis, 2022), er gjerne korte kommentarer og heiarop som elevene noen ganger oppfatter som å motivere i situasjonen, og andre ganger som bidrag til læring.

Et sentralt prinsipp for vurdering i LK20 er at elevene skal delta i vurderingsarbeidet for å øve opp refleksjon over egen læring. Når elevene snakker sammen om det de gjør er det ofte knyttet til kvalitetsbedømming og forståelsen de har for hva som gir verdi i faget. I mat og helse får elevene vurdere hverandre når de har valgt matretter selv, da går medelever rundt, smaker og kommenterer og spør hverandre om rettenes kvalitet. «Ja den blir bra», eller «Det ble litt mye» er kommentarer elevene gir som svar på medelevers spørsmål om maten smaker godt. Det å lykkes i faget er å ende opp med gode resultater som smaker godt (mat og helse), eller som «ser bra ut» (Kunst og håndverk, barnetrinn). Kvalitet kommenteres også i musikk, for eksempel ved at elevene vurderer og kommenterer egne og medelevers sang; «Vi synger litt surt». I kroppsøving gir elevene hverandre kommentarer som kan oppmuntre til innsats i spill og konkurranser og dette knytter elevene til å samarbeide og vise innsats og «ikke være ego». Tilbakemeldingen til medelever blir slik koblet til hva elevene oppfatter at læreren legger vekt på som kvaliteter ved innsatsen i faget.

Vi ser at elevenes språk om hva lærerne legger vekt på i vurdering i de praktiske og estetiske fagene knytter seg til det å jobbe mye og å ha god innsats. Elevene synes å være svært bevisste på at det er viktig å vise at de bryr seg om det de gjør, og at det er lærerens kvalitetsvurdering som gjelder. Det er noen forskjeller mellom fagene når det gjelder vektingen av det individuelle og kollektive i vurdering som vi også kan kjenne igjen fra debattene om vurdering i de ulike fagene (jf. Kapittel 2, punkt 2.1).

- Verdien av tilbakemeldinger underveis i timen er stor ifølge elevene. Vi ser imidlertid at slike tilbakemeldinger er preget av mange kollektive tilbakemeldinger, og at læreren gir støtte, inspirerer og kvalitetssikrer. Veiledning for videre læring og kompetanseoppnåelse, er mindre fremtredende i fagene.

8.4.3 Her og nå vs. vurdering for videre utvikling og læring

I kroppsøving er som nevnt innsats del av vurderingsgrunnlaget i faget, og elevene oppfatter at samarbeid er en del av innsatsvurderingen. Elevene knytter dette til at de observerbare sidene ved innsats og samarbeid blir vurdert, noe tidligere forskning også har vist til

(Aarskog, 2020; Aarskog et al., 2021; Aasland & Engelsrud, 2017). Elevene beskriver balansen mellom det «å vise egne ferdigheter», og det å bli oppfattet som å være egoistisk i aktiviteten, og de oppfatter at det individualistiske står i en motsetning til samarbeid og kollektive prosesser. Dette arter seg litt ulikt i de fire fagene.

I kroppsøving organiseres timene i stor grad på en slik måte at læreren styrer aktivitet og spill og tar rollen som organisator og dommer. Læreren har lite tid til å følge elevenes læringsprosesser tett og veilede elevene i konkrete læringsoppgaver. Det blir ordknappe tilbakemeldinger i aktivitetene i faget. Vi ser det også slik at samspill har prioritet fremfor øving. Ungdomsskoleelevene er bevisst at det er forskjellige oppfatninger om hva som har verdi i faget (jf. Lyngstad, 2019), og at dette har betydning for hvordan læreren vurderer i faget. Elevene regulerer egne handlinger i forhold til det de oppfatter som lærerens forventninger.

I kunst og håndverk kommer det frem ulike former for individuell undervisvurdering. En type er knyttet til at elevene må svare på kunnskapsspørsmål fra lærer for å vise at de har lært og forstått det som ligger i undervisningen. Da stilles det gjerne retoriske spørsmål. Undervisvurderingen knyttes også til kvalitetsbedømming. Det kan se ut til å at elevenes læringspraksiser i faget i hovedsak følges av vurderinger fra lærer til eleven og at i den grad elevene selv setter ord på læring, så er det knyttet til å gjengi begrep eller å sette ord på kvalitet i resultater.

I mat og helse oppfatter elevene faget som praktisk og lærerikt, noe som kanskje kan knyttes til endringene i LK20 som omtales som «paradigmeskifte» for faget (jf. Kapittel 2, punkt 2.1.3). Både gjennom observasjonene og intervjuene kommer det frem at elevene blir tett fulgt opp av læreren som både instruerer og veileder gjennom hele økten, og elevene oppfatter det slik at innsats vurderes både individuelt og kollektivt i matlaging. I tillegg vurderes ungdomsskoleelevene på teoriprøver og skriftlige innleveringer.

Musikkfaget har en stor innholdsmessig spennvidde, der noen oppgaver er kollektive, mens andre oppgaver er helt individuelle. Dette gjenspeiles i hvordan elevene oppfatter vurdering i faget. Elevene snakker om et fag der det er rom for kreativitet og aktiviteter med kollektiv musisering, men når det kommer til vurdering relateres dette ofte til individuelle prestasjoner. Elevene snakker mye om samarbeid i gruppearbeid når det gjelder arbeidsformer. I sine uttalelser om vurderingspraksiser er elevene lite eksplisitte på hvordan «det kollektive» spiller inn, og vi forstår det slik at elevene i all hovedsak evalueres individuelt. Det er imidlertid et skille mellom vurdering av «det praktiske» og «det teoretiske», der elevene ofte opplever at sluttvurderingen er tydeligere knyttet til deres skriftlige arbeider/presentasjoner enn deres praktiske ferdigheter i faget, noe som kan gjenkjennes fra tidligere forskning (jf. Vinge, 2014).

Kompleksiteten i fagene bidrar til at det er stort rom for forhandling om vurdering, og flere av vurderingsformene kan gjenkjennes på tvers av fagene. Det er imidlertid variasjon i hvordan elevene får vurdering for videre utvikling i fagene, og hvor tydelig eller utydelig den individuelle underveisvurderingen blir. En elev som jobber med en konkret individuell oppgave, får mer utfyllende tilbakemelding enn elever som inngår i lag og større grupper i kroppsøving, eller for eksempel når elevene spiller i band i musikk. Samlet sett beskriver elevene vurdering i fagene som noe som hovedsakelig foregår her og nå, med korte tilbakemeldinger som motiverer og også kan gi informasjon om at de gjør noe riktig. Her og nå-fokuset i fagene gjenspeiles også i at elevene i alle de fire fagene forstår det slik at det gjelder å jobbe mye og å ha god innsats, selv om det kun er kroppsøving som har innsats som del av vurderingsgrunnlaget i faget.

Når elevene viser til at de skal vise at de bryr seg om det de gjør, kan dette knyttes til at holdning og deltagelse vektlegges som grunnlag for vurdering i fagene (jf. Prøitz & Borgen, 2010). Dette gjenspeiler praksiser i fagene som er mer i tråd med tidligere læreplaner, enn med reformideer i LK20 om hva underveisvurdering innebærer (jf. Røvik, 2009). Vi har i delrapport 2 vist hvordan lærere i de praktiske og estetiske fagene oppfatter at vurdering er utfordrende for lærere i ungdomsskolen, der de også skal sette standpunktkarakter (Borgen et al., 2023b). Som vi har vist til tidligere i rapporten (jf. kapittel 2, punkt 2.1.5) preges fagtradisjoner og idemessige debatter om vurdering i fagene av etablerte dikotomier som gjelder den individuelle vurdering og karaktersetting vs. de mer kollektive prosessene i fagene. Det kommer også frem spenninger mellom hva som oppfattes som fagenes egenart og tolkningsrom, og en forståelse av vurdering som etterprøvbart, med objektive kriterier som kan forsvares ved behov. De aktuelle fagdebattene om vurdering i fagene fremstår som motsetningsfylte og til dels paradoksale når det argumenteres for både vidt tolkningsrom ut fra fagenes egenart og standardisering og objektive kriterier som grunnlag for vurdering.

Ut fra kompetansedefinisjonen i overordnet del (Udir, 2017, del 2.2), kan tilbakemeldingspraksisene i de praktiske og estetiske fagene gi elevene muligheter til «å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver» her og nå, i aktivitetene og innholdet de tilbys i fagene. Vi har imidlertid ikke noe grunnlag for å si noe om hvordan tilbakemeldingene bidrar til å gi informasjon til elevene med tanke på å anvende kunnskaper og ferdigheter «i ukjente sammenhenger og situasjoner.» På den andre side kan det vi her har omtalt som læringspraksiser med stort handlingsrom i fagene, også være rom der elevene utvikler kompetanse som «innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» slik siste ledd i kompetansedefinisjonen omtaler (jf. Udir, 2017), i sammenheng med for eksempel egenvurdering og hverandrevurdering. Når elevene oppgir at de balanse- rer mellom ulike hensyn for å kunne vise seg fram med innsats individuelt og samtidig vise seg fram som samarbeidende og som bidragsytere til læringsfellesskapet, viser de god forståelse for kompleksiteten som vurdering i de praktiske og estetiske fagene inngår i.

- Elevene oppgir ikke at vurdering er vanskelig å forstå. Vi ser tvert imot at elevene - særlig elevene på ungdomsskolen - er svært kompetente i å tolke og bruke handlingsrommet for vurdering til å forhandle og samskape hva ulike vurderingsformer betyr for den enkelte eleven og for kollektivet i enkeltfagene. Disse vurderingspraksisene som vi har vist inngår i elevenes læringspraksiser er, slik vi ser det, viktige elementer i hvordan elevene forstår de praktiske og estetiske fagene som annerledes fag.

8.5 Spenninger mellom etablerte praksiser og reformideer i LK20

I overordnet del av læreplanen omtales at elevmedvirkning i et «raust og støttende læringsmiljø» er en forutsetning for læring (jf. Udir, 2017, s. 11). Som det kommer frem av diskusjonene over, tilbyr de praktiske og estetiske fagene elevene et handlingsrom som oppfattes som mer elastisk, bevegelig og annerledes enn i andre fag. Imidlertid kan det også oppstå spenninger i etablerte praksiser i fagene i møte med nye reformideer og en ny opplæringslov der verdier om elevmedvirkning og medansvar i læringsfellesskapet er styrket (jf. Barneombudet, 2019; Oxford Research, 2022; Utdanningsdirektoratet, 2024; Utdanningsforbundet, 2020). Garderoben i kroppsøving en etablert praksis som vi her vil bruke som eksempel og gå nærmere inn på.

8.5.1 Garderoben i kroppsøving

Garderoben representerer en overgangssituasjon i faget, mellom friminutt og undervisning i kroppsøving, der skifting og dusjing kan inngå. Garderoben er ikke lærerstyrt, men læreren kan bli hentet inn av elever i enkeltsituasjoner. Som pågående praksis synes garderoben i kroppsøving å være uavklart for elevene på barneskolen så vel som på ungdomsskolen. Vi har observert at en relativt stor del av den timeplanlagte tiden i faget er satt av til garderoben på mellomtrinnet og i ungdomsskolen (jf. kapittel 4). Elevene vi har intervjuet beskriver ulike praksiser når det gjelder hva som skjer i forbindelse med garderoben. På barneskolen instrueres barna til å skifte og dusje, og de oppgir at det får konsekvenser hvis de ikke har med seg skifte- og dusjetøy. Elevene på barneskolen gjentar lærerens argument om hygiene, og at «det kan komme svette og lukt» hvis de ikke dusjer. Elevene på ungdomsskolen gir uttrykk for at de i større grad overser instruksjonen om å dusje unntatt i svømming, da dusjing er et generelt hygienekrav ved bruk av svømmehall. På ungdomsskolen ser elevene nyansert på hvorvidt det er nødvendig å dusje/skifte/«frottere» etter timen. Vi har også observert at mens det kan ta lang tid før elevene kommer ut av garderoben ved starten av timen, kan elevene få svært kort tid til skifting og dusjing på slutten av en kroppsøvingstime.

Vi forstår det slik at dagens garderobepraksis springer ut fra tidligere læreplaner knyttet til opplæring i hygiene, og kulturelle praksiser for ivaretagelse av hygiene og smitterisiko, som er nedarvet i faget. Men heller ikke i M74, som er den siste læreplanen der skifting og dusjing omtales og knyttes til hygiene, er det absolutte krav. Der omtales at skifting skal være hensiktsmessig i forhold til aktiviteten, og dusjing knyttes til tid og mulighet; «Det må sørges for at elevene får rimelig tid til dusj eller frottering etter kroppsøvingstimen.» (Mønsterplanen 1974, s. 258). I LK06 var hygiene omtalt under hovedområdet *aktivitet i ulike rørslemiljø* der grunnleggende kunnskap om kroppen og personlig hygiene inngår i et kompetansemål for elever i 1.-4. trinn (KRO1-03). Ut fra en analyse av datamateriale fra en spørreundersøkelse blant elever i 5.-10. trinn under læreplanen LK06, foreslår Moen et al., (2017) at skifting og dusjing som garderobepraksis kan knyttes til generell del av læreplanen i et allmenndanningsargument. Dette går ut på at elevene skal lære å kunne omgås i andre situasjoner i samfunnet der slike praksiser er allment etablerte og nødvendige, som i idrettsaktiviteter, svømmehall og så videre. Argumentet gjenspeiler et historisk gjenkjennbart språk om garderoben i faget (jf. Kemmis et al., 2014).

I LK20 synes vi imidlertid at det er vanskelig å finne koblinger fra dagens garderobepraksis til læreplanen for faget, eller til overordnet del (Udir, 2017) og til opplæringsloven (Lovdata, 2023). «Hygiene» er ikke omtalt i læreplanens ulike deler eller i kompetansemål i kroppsøving. I LK20 er elevmedvirkning og medansvar en sentral verdi, og som det går frem av denne rapporten er det av betydning hva elevene gjør i faget og med faget i deres læringspraksiser. Når ungdomsskoleelevene tar hensyn til eget velvære og hygiene ved ulike løsninger selv om de ikke alltid skifter og dusjer, kan dette være en form for elevmedvirkning der de tar ansvar for seg selv. For elevene på mellomtrinnet er det, ut fra hva vi har erfart, mindre rom for denne typen selvivaretagelse. Det er også verdt å stille spørsmål ved om man får til positive læringsprosesser gjennom å overlate elever til seg selv i garderoben (jf. Korskavn et al., 2023; Walseth & Hæhre, 2016).

Når det gjelder garderoben kan det på denne bakgrunn være behov for å tenke nytt i kroppsøving. Det er flere grunner til dette. Garderoben har en tvetydig plass som del av kroppsøvingsfaget og som ikke-fag samtidig. Det er som nevnt en vedvarende struktur i faget at elever blir sluset via garderoben til undervisningen og tilbake til garderoben etterpå, uten lærer til stede. Mye timeplanbelagt tid går med til garderoben, samtidig som elevene får beskjed om å skynde seg, noe vi tolker som et uttrykk for at det egentlig ikke er tid til garderoben i faget. På den andre side får alle elever erfaring med garderoben i forbindelse med svømmeundervisningen som er knyttet til kompetansemål på 2., 4. og 7. trinn i kroppsøving, og at det er krav om skifting og dusjing i svømmehall.

Andre mer kulturelle og sosiale aspekter ved skifting og dusjing kan også kanskje tenkes nytt om i dag. I tidligere læreplaner var felles skifting og dusjing knyttet til hygiene og smitterisiko, men nå kan det også tenkes at vi ser annerledes på garderoben som praksis etter

erfaringene fra covid-epidemien. Ut fra et bærekraftperspektiv kan vi også se annerledes på hvilke praksiser som er hensiktsmessige i forhold til ressurs- og tidsbruk i skolen. Det kulturelle argumentet om at dusjing har lange tradisjoner i norsk skole, kan også diskuteres opp mot praksiser i kroppsøving i andre land, for ulike aldersgrupper. Det er dessuten et aktuelt paradoks i norsk skole i dag at elever instrueres til å skifte og dusje i tilknytning til kroppsøvfingsfaget, mens de samme elevene kan ha en time fysisk aktivitet med middels til høy intensitet som del av skoledagen ut fra et argument om helse (jf. Karlsen et al., 2022), og da uten krav om å skifte og dusje.

Vi vil også trekke frem reformideer om elevmedvirkning og medansvar i LK20, og styrkingen av elevenes rettigheter i den nye opplæringsloven (jf. kap. 2). Barneombudet.no (u.å.) har under temaet skole en egen nettside om kroppsøvfingsfaget. Faget oppfattes som noe særskilt, og her blir temaet dusjing tatt opp. Det påpekes at om elever ikke ønsker å dusje sammen med andre, skal lærer «finne løysingar som gjer at du kan dusje på en måte som følast trygg.» Videre presiseres likevel at «Skolen har ikkje lov til å tvinge elevar til å dusje etter gymtimen.» (Barneombudet, u.å.). Lærer kan med andre ord finne differensierende tiltak, men det er ikke lov å pålegge dusjing i skolen. Ved å snu perspektivet på garderoben i faget, og gjøre skifting og dusjing til noe elevene kan velge, blir det en mulighet for de som ønsker. Dette kan bidra til å redusere behovet for å gjøre differensierende tiltak overfor elevene som ikke ønsker å dusje etter kroppsøvingstimen.

- Vi foreslår at det kan være behov for å tenke nytt om garderoben i kroppsøving, knyttet til når kroppsøvfingsfaget begynner og slutter, tiden brukt på garderobe og valgmulighetene for elevene.

8.6 Oppsummerende konklusjon – annerledes fag og annerledes praksiser

I denne oppsummerende konklusjonen vil vi gå nærmere inn på hva vi mener er overordnet resultat av vår evaluering av elevenes læringspraksiser i de praktiske og estetiske fagene. Reformideen i fagfornyelsen om å styrke de praktiske og estetiske fagene, og at fagene skal bidra til en mer praktisk skole gir retning til de endringene i ulike praksiser som denne evalueringen kan forvente å finne. Vi har så langt i diskusjonskapitlet vist til resultatene i kapitlene 4, 5, 6 og 7, som handler om elevenes læringspraksiser i fagene, og pekt på at det er noen elementer ved LK20 som kan gjenkjennes i praksisene, men at det også er elementer som enda ikke ser ut til å inngå i særlig grad i oversettelse og omforming av reformideene i læreplanene for fagene. Det gjelder særlig elementer knyttet til kjerneelementenes funksjon og undervisvurdering.

De praktiske og estetiske fagene er omsluttet av en vedvarende uorden som gjenspeiles i samfunnsdebatter, fagdebatter og forskning som gjelder fagene (jf. Borgen et al., 2023b, og kapittel 2 i denne rapporten). Vi har påpekt at det er uklart hva de praktiske og estetiske fagene innebærer og at mange forståelser av fagene lever side om side. Både «det praktiske» og «det estetiske» er vage begreper, med uklare grenser (Blikstad-Balas, 2013; Borgen et al., 2020) i forhold til ulike praksiser i skolen. Som vi har vist til i kapittel 2, har vi et svakt grunnlag for å peke på endringer i elevenes praksiser i fagene, blant annet fordi det har vært liten forskningsmessig interesse for å undersøke klasseromspraksiser i fagene. Ved å anvende praksisarkitekturteorien for å synliggjøre elevenes språk, handlinger og relasjoner i læringspraksiser, har vi innkretset og tydeliggjort elevenes forståelse av fagene innenfor LK20. Elevenes læringspraksiser er tett forbundet med praktiske aktiviteter i et sosialt rom, noe som bidrar til at fagene blir forskjellige fra andre fag for elevene. Vi forstår dette som et bidrag til å tydeliggjøre det praktiske og det estetiske som sentrale dimensjoner for de fire fagene. Vi argumenterer for at resultatene gir grunnlag for å konkludere med at de praktiske og estetiske fagene er annerledes enn andre fag når det gjelder det sosiale og organisatoriske så vel som det innholdsmessige i fagene.

Vurderingspraksisene bidrar til å tydeliggjøre fagenes egenart ved at de er her og nå-orienterte og generelle, samtidig som de er nært knyttet til innhold og dermed blir meningsfulle på flere måter for elevene. Både som motivasjon for videre innsats og deltagelse, og som bekræftelse på kvalitet og hva som har verdi i fagene. Det er mindre tydelig hva som gir retning for videre kompetanseutvikling for elevene. Basert på resultatene introduserer vi metaforen «annerledesfag» om de praktiske og estetiske fagene, sett i forhold til andre fag i grunnopplæringen. Vi argumenterer for at elevenes læringspraksiser i de praktiske og estetiske fagene i LK20 kjennetegnes av «annerledespraksiser». Dette er funn som vi vil gå nærmere inn på betydningen av i sluttrapporten.

Referanser

- Barneombudet (2019). *Elevmedvirkning: å bli inkludert, verdsatt og hørt*. [Medvirkningshefte.pdf](#)
- Barneombudet (u.å.). Skole. [Rettigheter på skolen – Barneombudet](#)
- Berg-Olsen, E. (2015). Marginale røster i musikkrommet: Mulighetenes musikk. *InFormation*, 4(2), 1-21. <https://doi.org/10.7577/if.v4i2.1543>
- Blikstad-Balas, M. (2013). Vague Concepts in the Educational Sciences: Implications for Researchers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 528–539. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773558>
- Bolstad, B. (2020). *Dybdelæring og tverrfaglighet*. Pedlex.
- Borgen, J. S. & Hjordemaal, F. (2017). From general transfer to deep learning as argument for practical aesthetic school subjects? *Nordic journal of studies in educational policy research*, 3(3), 218-229. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1352439>
- Borgen, J. S., Hallås, B. O., Seland, E. H., Aadland, E. K., & Vindenes, N. (2020a). De praktiske og estetiske fagene i skole og lærerutdanning – historisk konseptualisering. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 1-26. <https://doi.org/10.5617/adno.7901>
- Borgen, J. S. & Ødegaard, E. E. (2021). Global Paradoxes and Provocations in Education—Exploring Sustainable Pedagogy for the Future. E. E. Ødegaard & J. S. Borgen (Eds). *Childhood Cultures in Transformation. 30 Years of the UN Convention on the Rights of the Child in Action towards Sustainability*, (s. 274-296). Brill-Sense Open Access, [Childhood Cultures in Transformation – 30 Years of the UN Convention on the Rights of the Child in Action towards Sustainability | Brill](#)
- Borgen, J. S., Murtnes, Å., Bergsland, J. E., Bottolfs, M., Carlsen, K., Husebø, Ø., Moen Ouff, S., Randers-Pehrson, A., Møller-Skau, M., Thorrud, S., Bråthen Weum, K. & Ørbæk, T. (2023a). *De praktiske og estetiske fagene i læreplaner for fagene – fagtradisjoner, fornyelse og endring frem mot LK20* (Delrapport 1. Evaluering av de praktiske og estetiske fagene). Skriftserien, Universitetet i Sørøst-Norge. <https://hdl.handle.net/11250/3097401>
- Borgen, J. S., Murtnes, Å., Bergsland, J. E., Bottolfs, M., Carlsen, K., Husebø, Ø., Moen Ouff, S., Randers-Pehrson, A., Møller-Skau, M., Thorrud, S., Bråthen Weum, K. & Ørbæk, T. (2023b). *Praksis i de praktiske og estetiske fagene i LK20* (Delrapport 2. Evaluering av de praktiske og estetiske fagene). Skriftserien, Universitetet i Sørøst-Norge. <https://hdl.handle.net/11250/3097404>
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2024). Tenke-se som metode i observasjon: med den blinde flekk som refleksjonspartner. L.T. Grindheim, J.S. Borgen, Å. Birkeland (Red.) (2024). *Metodetilnærminger og prosessuelle design i barnehageforskning*, (s. 170-185). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215064697-24-10>
- Bottolfs, M. (2020). Mat og helsefaget i dagens skole: Undervisningsmetoder og læremidler etter lærers kompetanse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 104(2), 181-193. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-08>

- Bratland, E. & El Ghami, M. (2022). Recontextualization of knowledge in the new Norwegian curriculum: Epistemic and non-epistemic design in learning objectives for social studies. *The Curriculum Journal*, 34, 457–471. <https://doi.org/10.1002/curj.197>
- Brønne, K. (2006). Moderne opphav og konsekvensar. Nielsen, L.M. & Digranes, I. (Red.), *DesignDialog: design og fagdidaktiske utfordringer*, (s. 17-25). Høgskolen i Oslo, Avd. for estetiske fag.
- Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling: om verdsettning i kunst og handverksfaget*. [Ph.d.-avhandling]. Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Bøe, O. M. (2010). "Vi har musikk i skolen for å bli bedre til å synge!" Elevens egen stemme om sangaktiviteten i skolens musikkopplæring. *Acta didactica Norge*, 4(1), 1-20. <https://doi.org/10.5617/adno.1054>
- Carlsen, K., & Streitlien, Å. (1995). *Evaluering av formingsfaget i grunnskolen. Elev- og lærerperspektiv på formingsfaget. Resultater fra en spørreundersøkelse*. Telemarksforskning.
- Dahler-Larsen, P. (2003). Det politiske i evaluering. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, 2003(1). <https://doi.org/10.1080/16522729.2003.11803859>
- Dagsland, T. P. (2013). *Eleven som aktør i dialog med kunst: ungdoms erfaring med kunstundervisningens innhold og metode i faget kunst og håndverk i norsk grunnskole*. Åbo Akademi University Press.
- Dalland, C. P., Bjørnstad, E. & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*, (s. 125-152). Universitetsforlaget.
- Drake, S. M. & Reid, J. L. (14 July 2020). 21st Century Competencies in Light of the History of Integrated Curriculum. *Frontiers in Education*, 5, 122. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00122>
- DYNAMUS. (2023). *En studie av musikalisk utdanning og oppdragelse i den norske velferdsstaten, med vekt på sosial struktur og dynamikk*. Norges musikkhøgskole. [NMH | DYNAMUS](https://nmmh.no/dynamus)
- Ellefsen, L. W., Karlsen, S. & Nielsen, S. G. (2023). What happens in school music in Norway? Findings from a national survey of music teachers. *Music Education Research*, 25(2), 160-175. <https://doi.org/10.1080/14613808.2023.2183494>
- Espeland, M., Arnesen, T. E., Grønsdal, I. A., Holthe, A., Sømoe, K., Wergedahl, H., & Aadland, H. (2013). *Skolefagsundersøkelsen 2011: Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule* (HSH rapport 2013/7). Høgskolen Stord/Haugesund. <http://hdl.handle.net/11250/152148>
- Gilje, Ø. (2021). På nye veier: Læremidler og digitale verktøy fra kunnskapsløftet til fagfornyelsen. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 105(2), 227-241. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-10>
- Gulliksen, M. (2006). *Constructing a formbild: an inquiry into the dynamical and hierarchical aspects of the hermeneutical filters controlling the formbild construction in design education situations*. [Ph.d.-avhandling]. Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Hallås, B. O., Holthe, A., Vindenes, N. & Styve, E. T. (2012). De grunnleggende ferdighetene i de praktisk-estetiske fagene. I. Pareliusson (Red.). *Proceedings of FoU i praksis*

- 2012: conference proceedings. Trondheim, 23. og 24. april 2012, (s. 111-119). Akademika.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal akademisk.
- Helland, M. H., Aadland, E. K., Ask, A. M. S. & Sandvik, C. (2021). Rammefaktorenes betydning for mat- og helseundervisningen på 1.-4. trinn. *Acta Didactica Norden*, 15(1), 1-22. <https://doi.org/10.5617/adno.7994>
- Holthe, A. & Wergedahl, H. (2013). Mat og helse på barnetrinnet - praktisk, men ennå ikke kreativt. M. Espeland, T. E. Arnesen, I. A. Grønsdal, A. Holthe, K. Sømoe, H. Wergedahl, & H. Aadland (Red.), *Skolefagsundersøkelsen 2011 Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule*, (s. 104-126). HSH-rapport 2013/7. <http://hdl.handle.net/11250/152148>
- Holthe, A., Hallås, B. O., Styve, E. T., & Vindenes, N. (2013). Rammefaktorenes betydning for opplæringen i de praktisk-estetiske fagene - en casestudie. *Acta Didactica Norge*, 7(1), 1-19. <https://doi.org/10.5617/adno.1118>
- Holthe, A., Hallås, B. O., & Styve, E. T. (2015). Bruk av uteskole i de praktisk-estetiske fagene på barnetrinnet - en casestudie. B. O. Hallås & G. Karlsen (2015). *Natur og danning. Profesjonsutøvelse, barnehage og skole* (s. 175-193). Fagbokforlaget.
- Hopfenbeck, T. N. (2024). Bridging the gap: from assessment theory to classroom reality. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 31(3-4), 185-188. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2024.2405227>
- Hovland, G., & Söderberg, S. (2005, September 7-10). Evaluating the practical and artistic school subjects in Sweden and Norway. Paper presented at the *European Conference on Educational Research*, University College Dublin. www.leeds.ac.uk/educol/documents/143546.doc
- Hsieh H.-F. & Shannon S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Ingulfsvann L. S. (2018). *Affected by movement: A qualitative exploration of 10-year-old children's experiences from a school-based physical activity intervention*. [Doctoral dissertation]. The Norwegian School of Sport Sciences, Oslo.
- Ingulfsvann, L. E. S.; Moe, V. F.; Engelsrud, G. H. (2020). The Messiness of Children's Voices: An Affect Theory Perspective, *International Journal of Qualitative Methods* (IJQM), 19, 1-10.
- James, A. (2007). Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261-272. <https://doi.org/10.1525/AA.2007.109.2.261>
- Johansson, M. (2018). Doktorsavhandlingar inom det nordiska slöjdfältet. *Techne serien - Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 25(3), 109-123. <https://journals.oslo-met.no/index.php/techneA/article/view/3031>
- Johansson, M., & Porko-Hudd, M. (2007). Introduction – Knowledge qualities within the field of sloyd. In M. Johansson & M. Porko-Hudd (Eds.), *Knowledge, qualities and sloyd. Techne series: Research in Sloyd Education and Crafts Science* (s. 5-8). Nordic Forum for Research and Development in Craft and Design.

- Karlsen, M. L., Skarpenes, O., Borgen, J. S. (2022). Standardisering av WHO-anbefalingen for fysisk aktivitet for barn og unge og konsekvenser for praksis i norske skoler. *Acta Didactica Norden*, 16(1), 1-23. <https://doi.org/10.5617/adno.8983>
- Karlsson, L. (2021). Studies of Child Perspectives in Methodology and Practice with 'Osallisuus' as a Finnish Approach to Children's Reciprocal Cultural Participation. E. E. Ødegaard & J. S. Borgen (Eds). *Childhood Cultures in Transformation. 30 Years of the UN Convention on the Rights of the Child in Action towards Sustainability*, (s. 246-273). Brill-Sense Open Access, [Childhood Cultures in Transformation – 30 Years of the UN Convention on the Rights of the Child in Action towards Sustainability | Brill](https://www.brill-sense.com/Content/View/FullText/10.1007/978-3-030-62290-6_12)
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. (Delrapport 1). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/eva2020-delrapport-1.pdf>
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2022). *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk. Prosesser, rammer og sammenhenger*. (Sluttrapport fra arbeidspakke 1 EVA2020). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/aktuelle-saker/rapport-4_eva2020_290622.pdf
- Kemmis, S. & Heikkinen, H. L. T. (2012). Future perspectives: Peer-group mentoring and international practices for teacher development. H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (Red.), *Peer-group mentoring for teacher development*, (s. 160-186). Routledge.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-4560-47-4_2
- Kemmis, S. (2022). *Transforming practices. Changing the World with the Theory of Practice Architectures*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-16-8973-4>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen 1974*. H. Aschehoug & CO. (W. Nygaard). <https://www.nb.no/items/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?page=0&search-Text=M%C3%B8nsterplan%20for%20grunnskolen%201974>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen 1987*. H. Aschehoug & CO. (W. Nygaard). <https://www.nb.no/items/2aef891325a059851965d5b8ac193de5>
- Klungland, M. (2022). *Materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming for kunst og håndverk*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.163.ch4>
- Korshavn, R. N., Svendsen, S. H. B., Ingebrigtsen, J. E., & Holten, E. S. (2023). «Jeg tenkte at jo mindre jeg bevegde på meg, jo mindre av kroppen min synes». *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 47(4), 161-180. <https://doi.org/10.18261/tfk.47.4.2>
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to Qualitative Research Interviewing*. Sage Publications.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.

- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter. <https://www.nb.no/items/f4ce6bf9ea-deb389172d939275c038bb>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://sokeresultat.udir.no/finn-lareplan.html?fltypefiltermulti=Kunnskapsl%C3%B8ftet%202006>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Kunnskapsdepartementet. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. Kunnskapsdepartementet. [Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S \(udir.no\)](https://www.udir.no/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s)
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/c8bbb637891443fea7971ba8e936bca4/skaperglede-engasjement-og-utforskertrang.pdf>
- Lovdata (2023). [Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa \(opplæringslova\) - Lovdata](https://lovdata.no/lov/1997/12/12/121)
- Louw, S., Todd, R. W., & Jimarkon, P. (2011). Active Listening in Qualitative Research Interviews. In *Proceedings of the International Conference: Research in Applied Linguistics*, 71–82.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942.
- Lutnæs, E. (2011). *Standpunktbedømming i grunnskolefaget Kunst og håndverk: læreres forhandlingsrepertoar*. [Ph.d.-avhandling]. Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- 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>
- Løndal, K., Borgen, J. S., Moen, K. M., Hallås, B. O., & Gjølme, E. G. (2021). Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving i perioden 2010-2019. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3), 1-33. <https://doi.org/10.23865/jased.v5.3100>
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Universitetsforlaget.
- Maus, I. (2019). *Enhancing design literacy for sustainability* Craft-based design for sustainability in lower secondary education in Norway. StudiesOsloMet – Oslo Metropolitan University.
- Meld. St. nr. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

- Moen, K. M., Westlie, K. & Skille, E.Å., (2017). Nakenhet som allmenndanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 101(1), 5-18.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.–10. trinn). *Oppdragsrapport nr. 1 – 2018*. Høgskolen Innlandet.
- Moen, K. M. og Rugset, G. (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøvfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1), 154-168. [10.23865/jased.v2.1052](https://doi.org/10.23865/jased.v2.1052)
- Nielsen, L. M. (2019). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk: i går, i dag, i morgen* (2. utgave. red.). Universitetsforlaget.
- Nielsen, S. G. & Karlsen, S. (2021). Grunnskolelærere i musikk og deres kompetanse. *Nordic Research in Music Education*, 2(2), 100-125. <https://doi.org/10.23865/nrme.v2.2840>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nyrnes, A., & Lehmann, N. (2008). *Ut frå det konkrete: bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk*. Universitetsforlaget.
- Onsrud, S. V. (2013). Musikk, kjønn og skole: Perspektiver på elevers kjønnsperformans gjennom musikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(6), 465-475. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-06-06>
- Opplæringslova (2023). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Oslo, U. i. (2009). *Vurdering i kunst og håndverk på ungdomstrinnet: veileder*. Oslo Kommune.
- Oxford Research (2022). *Elevmedvirkning. FoU om hvordan elevmedvirkning kan styrkes i norske skoler i tråd med nytt læreplanverk*. Oxford Research. [KS Konsulent](#)
- Prop. 57 L. (2022–2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet.
- Randers-Pehrson, A. (2016). *Tinglaging og læringsrom i en kunst og håndverksdidaktisk kontekst* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo. <http://www.duo.uio.no/>
- Randers-Pehrson, A., Rimstad, Å. & Carlsen, K. (2023). Utopier og realiteter i kunst og håndverksfaget: – Rammefaktorerens betydning for kunst og håndverksundervisningen. *Acta Didactica Norden*, 17(3), 1-25. [Utopier og realiteter i kunst og håndverksfaget: – Rammefaktorerens betydning for kunst og håndverksundervisningen | Acta Didactica Norden \(uio.no\)](#)
- Røvik, K. A. (2009). Skoleeier som iverksetter. I D. Langfjæran, J. S. Jøsendal & Ø. Gjølberg Karlsen (Red.), *Sluttrapport fra FoU-prosjektet "Hvordan lykkes som skoleeier? Om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte"* (s. 135-146). Pricewater House Coopers/Kommunenenes Sentralforbund.

- Skjelbred, B. H., S., & Borgen, J. S. (2023). Formingsforskning i en ny tid? *FORMakademisk*, 16(2), 1-18. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.4813>
- Skjelbred, B. H., Borgen, J. S., Onsrud, S. V., & Aadland, E. K. (2024). De praktiske og estetiske fagene i grunnskolelærerutdanningen: overbyggende tematikker, metoder og teoretiske perspektiver i første kull med masteroppgaver. *Acta Didactica Norden*, 18(1), 1-25. <https://doi.org/10.5617/adno.10686>
- Skregelig, L. (2019). *Tribuner for dissens: ungdoms møter med samtidskunst*. Cappelen Damm akademisk.
- Slyngenberg Jensen, M., Selvik Ask, A., Hagen Helland, M., Palojoki, P., Sandvik, C., Aadland, E. K., & Røed, M. (2024). Mat- og helse på 1- 4. trinn, sett fra elever og skolelederes ståsted: En kvalitativ undersøkelse av prioritering og praksis på fire ulike skoler. *Mat og helse i skolen*, (1), 40-47.
- Sætre, J. H., Ophus, T. & Neby, T. B. (2016). Musikkfaget i norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk. *Acta didactica Norge*, 10(3), 1-18. <https://doi.org/10.5617/adno.2876>
- Tessem, A. D. (2024). *Kunnskap i kunst og håndverk. Betingelser for og konsekvensene av læring gjennom skapende prosesser*. [Ph.d.-avhandling]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Udir. (2009). *Læreplan for kroppsøving (KRO1-02)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <http://data.udir.no/kl06/KRO1-02.pdf>
- Udir. (2012). *Læreplan for kroppsøving (KRO1-03)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <http://data.udir.no/kl06/KRO1-03.pdf>
- Udir. (2015). *Læreplan for kroppsøving (KRO1-04)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>
- Udir. (2015.05.08). *Forskrift til opplæringsloven. Endringer i faget kroppsøving Udir–8–2012*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/>
- Udir. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. [Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen | udir.no](https://www.udir.no/overordnet-del-verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen)
- Udir. (2019a). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-05)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/kl20/kro01-05>
- Udir. (2019b). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/kl20/khv01-02>
- Udir. (2019c). *Læreplan i mat og helse (MHE01-02)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/kl20/mhe01-02>
- Udir. (2019d). *Læreplanen i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/kl20/mus01-02>
- Udir. (2024). *Elevmedvirkning i skolemiljøet*. [Elevmedvirkning i skolemiljøet | udir.no](https://www.udir.no/elevmedvirkning-i-skolemiljoerarbeidet)

- Utdanningsforbundet (2020). *Lærerrommet: Hva betyr elevmedvirkning i fagfornyelsen?*
[Lærerrommet: Hva betyr elevmedvirkning i fagfornyelsen?](#)
- United Nations. (1989). *United Nations Convention on the Right of the Child*. https://downloads.unicef.org.uk/wp-content/uploads/2010/05/UNCRC_united_nations_convention_on_the_rights_of_the_child.pdf?ga=2.259582415.454887985.1587459175-44770236.1585716747
- Universitet i Oslo. (2022). *Autotekst*. <https://autotekst.uio.no/>
- Veka, I., Wergedahl, H. & Holthe, A. (2018). Oppskriften - den skjulte læreplanen i mat og helse. *Acta Didactica Norge*, 12(3), 1-21. <https://doi.org/10.5617/adno.4829>
- Veka, I. (2022). *Mat- og helselærernes didaktiske praksiser: En casestudie på tre barneskoler* [Ph.d.-avhandling]. Høgskulen på Vestlandet.
- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen*. [Ph.d.-avhandling]. Norges musikkhøgskole.
<http://hdl.handle.net/11250/191291>
- Vinje, E. E., Haugen, F. L., Vagle, M., Aaring, V. F., Fon, K. P., Brattenborg, S., Sandell, M. B., Kvikstad, I., Berg-Johnsen, E., & Jensen, R. (2024). *Et forståelig kroppsøvningsfag? Kroppsøvningsfaget etter fagfornyelsen—erfaringer fra elever og lærere på ungdoms-og videregående trinn. Rapport fra FUSK-undersøkelsen 2022*. Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 139. https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bits-tream/handle/11250/3119936/2024_139_Vinje%20et%20al_rapport.pdf?sequence=1
- Walseth, K., & Hæhre, H. (2016). Heteronormativitet i kroppsøvningsfaget. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 14(2), 28-51. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bits-tream/handle/10642/2327/1204043.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Yin, R. K. (2017). *Case Study Research and Applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.
- Zvanut, M. B. (2019). *Eksamen i Kunst og håndverk? Holdninger, muligheter og utfordringer*. MA. OsloMet – storbyuniversitetet.
- Østerli, O. (2020). Flipped learning in physical education. A gateway to motivation and (deep) learning. [Ph.d.-avhandling]. NTNU. <https://hdl.handle.net/11250/2649972>
- Øvrebø, E. M. (2014). Knowledge and attitudes of adolescents regarding home economics in Tromsø, Norway. *International Journal of Consumer Studies*, 38(1), 2–11.
<https://doi.org/10.1111/ijcs.12043>
- Øvrebø, E. M. (2019). Planlegging og vurdering av opplæringen i mat og helse. A. Holthe, E. K. Aadland, & N. G. Viig, *Mat og helse i grunnskoleutdanningene* (s. 57–70). Fagbokforlaget.
- Aadland, H., Arnesen, T. E., Grønsdal, I. A. R. & Sømoe, K. (2014). «Kjekt å ha!» Læroppfatninger av praktiske og estetiske fag på barnesteget i grunnskolen. *InFormation: Nordic Journal of Art and Research*, 3(1), 36–51.
<https://doi.org/10.7577/if.v3i1.937>
- Aadland, E. K., Helland, M. H., Ask, A. S., & Sandvik, C. (2023). Tilfeldigheter styrer undervisningspraksis i mat og helse på 1.-4. trinn. *Acta Didactica Norden*, 17(1), 1-21.
<https://doi.org/10.5617/adno.9720>

- Aarskog, E., Barker, D. & Borgen, J. S. (2018). What were you thinking? A methodological approach for exploring decision-making and learning in physical education. *Sport, Education and Society*, 24(8), 828–840. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1491836>
- Aarskog, E., Barker, D. & Borgen, J. S. (2021). 'When it's something that you want to do.' Exploring curriculum negotiation in Norwegian PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(6), 640–653. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1934660>
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E. Prøitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen* (NIFU Rapport 20). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280885/NIFUrapport2012-20.pdf?sequence=1>

Oversikt over figurer og tabeller

Figur 1.1 <i>Organisering av rapportene i evalueringsprosjektet</i>	s. 2
Tabell 2.1 <i>Utdanningskomplekset - pedagogiske praksiser i samspill med andre praksiser</i>	s. 15
Tabell 2.2 <i>Kjerneelementer i de fire fagene i LK20</i>	s. 18
Tabell 3.1 <i>Oversikt over utvalget</i>	s. 22

Vedlegg

Vedlegg 1 Informasjonsskriv til elever og foresatte

EVALUERING AV FAGFORNYELSEN I PRAKTISKE OG ESTETISKE FAG. ELEVER OG FORESATTE. Informasjon om deltakelse i prosjektet. Universitetet i Sørøst-Norge, for Utdanningsdirektoratet.

Informasjon om deltakelse i forskningsprosjekt:

«Evaluering av fagfornyelsen i praktiske og estetiske fag».

Dette er en informasjon om at klassen til ditt barn vil være deltaker i et forskningsprosjekt som går ut på å evaluere i de praktiske og estetiske fagene (kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse og musikk) i fagfornyelsen, LK20.

Prosjektet skal gjennomføres på fem skoler i perioden 2022-2025. Vi er forskere fra Universitetet i Sørøst-Norge som da reiser rundt og **observerer fagene i klasserommene**. Vi ønsker også å gjennomføre **gruppesamtaler** (ca 30 -45 minutters varighet) med noen elever fra klassen. Det er lærerne som kjenner elevene godt som hjelper oss å velge aktuelle elever til dette.

Formål

På oppdrag fra utdanningsdirektoratet er formålet med prosjektet å utvikle kunnskap om hvordan fagfornyelsen blir tatt i bruk i de praktiske og estetiske fagene på mellomtrinn og ungdomstrinn. Vi retter vår oppmerksomhet mot klassen som helhet, og på elevene som enkeltindivider. Vi vil derfor f.eks. ikke trenge navn på elevene, og de vil heller ikke kunne identifiseres og er sikret anonymitet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet v/ prosjektleder Jorunn Spord Borgen.

Hvorfor får du informasjon om prosjektet?

Ditt barn er elev i en av klassene på en av de fem skolene som er valgt ut som deltakere i undersøkelsen. Klassen er valgt ut som deltaker i samarbeid med skoleledelsen på din skole.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Klassene vil få besøk av to forskere som observerer undervisningen i løpet av våren 2024. Deltakelse i prosjektet skal ikke ha noen negative konsekvenser for ditt barn i skolehverdagen. Forskerne vil kun observere vanlig klasseromsaktivitet, og eventuelt ha en kort samtale med noen av barna om hvordan de opplever fagene.

Hvis du ikke ønsker at ditt barn skal delta i undersøkelsen, har du full anledning til å **reservere** deg mot dette. Send i tilfelle en epost til (aktuell forsker) med navn på barnet, skole og

klasse. Det vil i tilfelle ikke ha noen negative konsekvenser for barnet ditt hvis du velger å trekke barnet fra å delta i undersøkelsen.

Personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker oppgitte opplysninger

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

- Prosjektgruppen fra USN skal samle inn, anonymisere, bearbeide og lagre data.
- Dersom navn eller andre personopplysninger til ditt barn dukker opp i vårt datamateriale vil dette anonymiseres.
- Datamaterialet vil lagres på en forskningsserver der kun prosjektgruppens medlemmer har tilgang.
- *Barnet ditt vil ikke kunne gjenkjennes i noen publikasjoner.*

Hva skjer når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 31.12.2025.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved prosjektleder Jorunn Spord Borgen, epost: Jorunn.S.Borgen@usn.no
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, epost: Paal.A.Solberg@usn.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(Forsker)

Vedlegg 2 Informasjonsskriv til lærere, skoleledere og skoleeiere

EVALUERING AV FAGFORNYELSEN I PRAKTISKE OG ESTETISKE FAG. LÆRER-SKJEMA. Informasjon og samtykkeskjema om deltakelse i prosjektet. Universitetet i Sørøst-Norge, for Utdanningsdirektoratet.

Vil du delta i forskningsprosjektet Evaluering av fagfornyelsen i praktiske og estetiske fag?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et prosjekt der Universitetet i Sørøst-Norge har fått i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet å evaluere endringer i de praktiske og estetiske fagene som følge av Fagfornyelsen og LK20. Prosjektet skal gjennomføres på fem skoler i perioden 2022-2025.

Formål

Formålet med evalueringsprosjektet er å utvikle kunnskap om hvordan Fagfornyelsen blir tatt i bruk i de praktiske og estetiske fagene på mellomtrinn og ungdomstrinn, og hvilke endringer dette fører til i fagene hver for seg og som fagområde i skolen. Vi ønsker å utvikle kunnskap om hvordan de ulike fagene undervises, og om læreres synspunkter på elevenes læring og fagene gjennom evalueringsperioden.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet og Jorunn Spord Borgen er prosjektleder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Som lærer i et praktisk estetisk fag på en av de fem skolene som er del av utvalget i undersøkelsen, er du valgt ut som deltaker i samarbeid med skoleledelsen på din skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du inviteres til å delta som undervisende lærer i to arbeidsøkter i ditt fag, *enten* kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse eller musikk, første gang i februar-mars 2023 og andre

gang i våren 2024. Vi vil være to forskere som følger hver arbeidsøkt og observerer undervisningen.

I tillegg til observasjon av klassens undervisning ønsker vi å gjennomføre to fagsamtaler i gruppe. I den første gruppesamtalen deltar du sammen med lærere innenfor det faget du underviser i og som vi har observert. Denne samtalen planlegges i løpet av mars 2023. Den andre fagsamtalen gjennomføres på tvers av fagene, altså med lærere fra både kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse og musikk. Denne planlegges våren 2024. Disse samtalene blir tatt opp på lydfil, og lagres digital i tråd med personvernregelverket.

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Prosjektgruppen fra USN skal samle inn, anonymisere, bearbeide og lagre data.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

EVALUERING AV FAGFORNYELSEN I PRAKTISKE OG ESTETISKE FAG. LÆRER-SKJEMA. Informasjon og samtykkeskjema om deltakelse i prosjektet. Universitetet i Sørøst-Norge, for Utdanningsdirektoratet.

- Datamaterialet vil lagres på en forskningsserver der kun prosjektgruppens medlemmer har tilgang.
- Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 31.12.2025. Da slettes alle personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved prosjektleder jorunn.s.borgen@usn.no
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, epost: Paal.A.Solberg@usn.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(Forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Evaluering av fagfornyelsen i praktiske og estetiske fag*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

☐ å delta i observasjon av egen undervisning

☐ å delta i gruppesamtale/gruppeintervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 Observasjonsskjema

Dato: Klasse: Antall elever:	Skole: Lærer: Fag:
Tema for timen:	
Observasjonstema:	
Løpende protokoll / tidspunkt	Språk = ord Handling = aktivitet, hva som foregår / hva som brukes Relasjoner = lærer/elev, elev/elev, roller,

Avsluttende kommentarer. Annet.

Vedlegg 4 Intervjuguide fokusgruppeintervju

INTERVJUGUIDE

Del A Innhold og arbeidsmåter (Elevenes beskrivelser av sine erfaringer og opplevelser med faget og undervisningen.)

1. Elevenes beskrivelser av innhold i fagene.

- a. Hva handler faget om? Kan dere gi eksempler?
- b. Hva liker dere i faget? Hva er det som gjør at det er gøy/ikke gøy. Kan dere forklare hvorfor?

2. Elevenes beskrivelser av arbeidsformer i fagene.

- a. Kan dere fortelle om hvordan en vanlig time (i faget) ser ut? Hva gjør dere?
- b. Er det alltid på samme sted/samme rom eller ulikt? Hva gjør dere når dere er ute? Hva gjør dere når dere er inne? Eksempler.
- c. Gjør dere mest alene eller sammen med andre? Eks: Par arbeid, alene, gruppe, laginndeling, etc.
- d. Bruker dere nettbrett, iPad/ eller PC i faget? Eksempler? Når? Hvordan (evt. apper)? Hvorfor? Hvor ofte?
- e. Har dere hjemmearbeid/lekser/forberedelser? Eksempler?

3. Elevenes beskrivelser av tverrfaglighet i faget og i samarbeid med andre fag.

- a. Hender det at faget er blandet sammen med andre fag? Hvilke fag? Eksempler? Hvordan? Når? Hvorfor? Hvor ofte? (temaer/temauker/fremføringer - eventuelt eldre elever som kan svare?).

DEL B – Vurdering (Elevenes beskrivelser av erfaringer og opplevelser med/av vurdering i faget)

1. Elevenes beskrivelser av læringsarbeid og underveisvurdering.

- a. Hva har dere lært i faget?
- b. Hvordan forteller læreren dere at nå har dere lært noe viktig? Eksempler?
- c. Hvilke tilbakemeldinger får dere fra læreren i en time i faget? Sier læreren noe om hva du gjør bra eller noe du kan gjøre bedre, endre i timen?

2. Elevenes beskrivelser av læringsarbeid og medelevvurdering.

- a. Samarbeider dere elever noen ganger om å finne ut om dere gjør det bra/dårlig? Eksempler?
- b. Hjelper dere hverandre med oppgaver i faget?

3. Karakterer

- a. Barnetrinn: Hvis dere skulle fått en karakter i faget, hva må dere gjøre for å få god karakter? Hva tenker dere at læren synes er viktig i faget?
- b. 8.-10.trinn: Hva skal til for å få god karakter i faget? Hva tenker dere læreren synes er viktig i faget?

Avslutning Helt til slutt, hvis dere nå kunne ønske dere noe det var **mer av** i faget, hva skulle det være?

Takk for praten!

Elevenes læringspraksiser i de praktiske og estetiske fagene i LK20

Evaluering av de praktiske og estetiske fagene i fagfornyelsen

Delrapport 3

Jorunn Spord Borgen, Åsve Murtnes, Jon Einar Bergsland, Marthe Bottolfs, Ola Hellenes,
Øyvind Husebø, Marie Møller-Skau, Anniken Randers-Pehrson, Åsta Rimstad, Simen Thorrud,
Irene Trønnes Strøm, Kaja Bråthen Weum.

**Skriftserien fra Universitetet i
Sørøst-Norge nr. 157**

ISSN 2535-5325
ISBN 978-82-7206-929-1

usn.no