



Jorunn Spord Borgen, Åsve Murtnes, Jon Einar Bergsland, Marthe Bottolfs,
Kari Carlsen, Øyvind Husebø, Susanne Moen Ouff, Anniken Randers-Pehrson,
Marie Møller-Skau, Simen Thorrud, Kaja Bråthen Weum, Trine Ørbæk

Praksis i de praktiske og estetiske fagene i LK20

Skriftserien fra Universitetet i
Sørøst-Norge nr. 131
2023

Evaluering av fagfornyelsen i fire fag
Delrapport 2

Jorunn Spord Borgen, Åsve Murtnes, Jon Einar Bergsland,
Marthe Bottolfs, Kari Carlsen, Øyvind Husebø, Susanne Moen Ouff,
Anniken Randers-Pehrson, Marie Møller-Skau, Simen Thorrud,
Kaja Bråthen Weum, Trine Ørbæk

Praksis i de praktiske og estetiske fagene i LK20

Evaluering av fagfornyelsen i fire fag
Delrapport 2

© Jorunn Spord Borgen, Åsve Murtnes, Jon Einar Bergsland, Marthe Bottolfs, Kari Carlsen, Øyvind Husebø, Susanne Moen Ouff, Anniken Randers-Pehrson, Marie Møller-Skau, Simen Thorrud, Kaja Bråthen Weum og Trine Ørbæk, 2023
Universitetet i Sørøst-Norge
Notodden

Skrifserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 131

ISBN 2535-5325

ISSN 978-82-7206-800-3



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. Dette er en forskningsbasert evaluering som skal belyse hvordan den nye læreplanen, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) (Udir, u.å.a, b.), tas i bruk i de praktiske og estetiske fagene kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse, og musikk. Evalueringen er organisert i fire delprosjekter. Delprosjekt 1 bidrar med en læreplananalyse som utgjør en kunnskapsbasis for evalueringen. I dette delprosjektet inngår også syntetisering formidling og kunnskapsdeling av resultater i evalueringsprosjektet. Delprosjektene 2, 3 og 4 knyttes direkte til evalueringsoppdragets tre temaer; endringer i undervisnings- og vurderingspraksis i fagene, endringer i elevroller og elevenes læring, og endringer i fagenes innhold.

I denne studien, som relateres til delprosjekt 2, 3 og 4, undersøker vi på hvilke måter LK20 omformes og oversettes i læreres undervisningspraksis og elevenes læringspraksiser, profesjonelle læringspraksiser og ledelsespraksiser i de praktiske og estetiske fagene. Datamaterialet er observasjoner av undervisningspraksiser og intervjuer med lærere, skoleledere og skoleeiere. Rapporten bygger også på Delrapport 1, «De praktiske og estetiske fagene – fagtradisjoner, fornyelse og endringer i læreplaner for fagene frem mot LK20» (Borgen et al., 2023), som utgjør en kunnskapsbasis og et referansepunkt for undersøkelser av endringer i fagene innenfor LK20 i denne evalueringen.

Vi vil særlig takke lærere, elever, skoleledere og skoleeiere som har satt av tid og gitt oss muligheter til å få innblikk i livet i skoler og klasserom.

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

Universitetet i Sørøst-Norge, Notodden/Porsgrunn/Vestfold/Drammen 19. oktober 2023.

Jorunn Spord Borgen, Åsve Murtnes, Jon Einar Bergsland, Marthe Bottolfs, Kari Carlsen, Øyvind Husebø, Susanne Moen Ouff, Anniken Randers-Pehrson, Marie Møller-Skau, Simen Thorrud, Kaja Bråthen Weum, Trine Ørbæk

Sammendrag

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet skal Universitetet i Sørøst-Norge evaluere de praktiske og estetiske fagene i fagfornyelsen over en periode på fire år, fra 2022 - 2025. Evalueringen er organisert i fire delprosjekter, der hvert delprosjekt vil bidra inn i de øvrige delprosjektene i evalueringen, i delrapporter, sluttrapport og annen publisering og formidling.

Den overordnede problemstillingen for denne delrapporten i evalueringen er på hvilke måter omformes og oversettes LK20 i de praktiske og estetiske fagene. Med utgangspunkt i praksisarkitekturteori (Kemmis, 2014, 2022) og translasjonsteori (Røvik, 2009) er problemstillingen belyst gjennom tre forskningsspørsmål, som gjelder elever og læreres praksis, vurderingspraksiser og ledere og skoleeieres praksis. Gjennom datamateriale fra observasjoner og intervjuer kommer det frem at lærerne så vel som skoleledere og skoleeiere har tro på at fagene representerer viktige verdier for skole og samfunn. Omforminger og oversettelser fra tidligere læreplaner til LK20 foregår på flere nivåer og i samspill mellom de ulike praksisene. Vi ser at elever og læreres praksiser er sammenkoblet og gjensidig avhengige på måter som, i noen fag mer enn i andre, bidrar til tregghet i endringer i fagene inn mot LK20. Samtidig ser vi at det er mindre sammenkobling mellom lærere og lederes praksiser. Her kan det være at hensynet til fagenes egenart og særlig forventningene til fagenes praktiske karakter kan stå i en motsetning til forventninger i LK20 om mer fleksibilitet og tverrfaglighet, og samarbeid om tverrfaglige tema. Rom og steder har tradisjonelt bidratt til at det praktiske i fagene skal kunne utfolde seg med det fysiske og materielle, verktøy og utstyr. I møte mellom fagene og rom og steder fagene har tilgjengelig, fremmes og hemmes, eller konserveres ulike praksiser.

Lærere i de praktiske og estetiske fagene har stort handlingsrom og stor frihet i hvordan de praktiserer fagene i skolen, både fra styringsdokumenter og fra ledelsen. Her medfølger også stort ansvar for oversettelsen av LK20 i egne fag. Denne tilliten kan like gjerne være en utfordring i møte med forventninger og krav. Lærerne ser verdiene i fagene som noe som kan realiseres i fagenes undervisningspraksiser. Disse verdiene peker kanskje i større grad inn mot den fagdelte enn den fleksible og tverrfaglige skole, og mot det fagene har vært, og som elever og foreldre, skoleledere og skoleeiere så vel som andre samfunnsaktører, kjenner igjen.

Det er foreløpig lite synlig hvordan forventningene i fagfornyelsen til fagene og fagområdet kan realiseres gjennom endringer i praksiser på skolene og hos skoleeier. Dette er innsikter som vil danne grunnlaget for evalueringen videre.

Innhold

Forord	i
Sammendrag	ii
Innhold	iii
1 Innledning	1
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.2 Rapportens oppbygging	4
2 Tidligere forskning i og om de praktiske og estetiske fagene	5
2.1 Kroppsøving	6
2.2 Kunst og håndverk	8
2.3 Mat og helse	9
2.4 Musikk	10
2.5 Variert kunnskapsgrunnlag i og om fagene og fagområdet	12
3 Teoretiske perspektiver	15
4 Metodisk tilnærming og datamateriale	18
4.1 Studiens design	18
4.2 Utvalg - to casekommuner og fem skoler	18
4.3 Metoder for innhenting av datamaterialet	19
4.4 Analyser	20
4.5 Etisk refleksjon	21
5 Praksiser i fagene – i spesialrom/ klasserom og i profesjonsfelleskap	23
5.1 Kroppsøving	23
5.1.1 Tre fortellinger fra observasjoner i klasserom	23
5.1.2 Lærere og elevers praksis	26
5.1.3 Vurderingspraksis	30

5.1.4	Praksis i profesjonelle læringsfellesskap	35
5.2	Kunst og håndverk	37
5.2.1	Tre fortellinger fra observasjoner i klasserom	37
5.2.2	Lærere og elevers praksiser	40
5.2.3	Vurderingspraksiser	43
5.2.4	Praksis i profesjonsfellesskap	44
5.3	Mat og helse	46
5.3.1	Tre fortellinger fra observasjoner på skolekjøkken	46
5.3.2	Lærere og elevers praksiser	49
5.3.3	Vurderingspraksis	52
5.3.4	Praksis i profesjonsfellesskap	55
5.4	Musikk	57
5.4.1	Tre fortellinger fra observasjoner i klasserom	57
5.4.2	Lærere og elevers praksiser	59
5.4.3	Vurderingspraksis	61
5.4.4	Praksis i profesjonsfellesskap	62
5.5	Praksis i profesjonsfellesskap – skoleledere og skoleeiere, ledelsespraksis	63
5.5.1	Læreres og elevers praksiser	65
5.5.2	Vurderingspraksiser	67
6	Diskusjon	69
6.1	Hvordan fagene praktiseres	69
6.2	Vurdering, undervisvurdering, progresjon	71
6.3	Praksiser i profesjonsfellesskap i de praktiske og estetiske fagene	72
6.4	Det praktiske i fagene	73
6.5	Oppsummerende refleksjon	75
	Referanser	77
	Læreplaner	89
	Vedlegg	90

Oversikt over figurer og tabeller

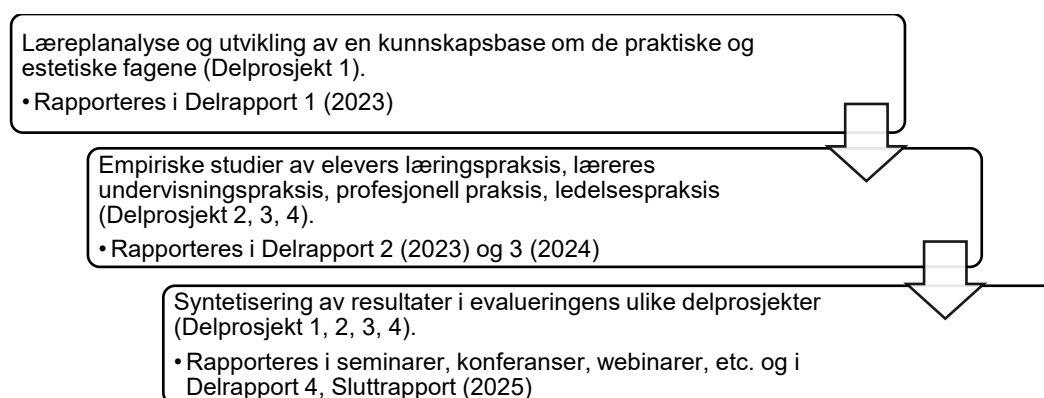
Figur 1 Organisering av delprosjektene og delrapportene i evalueringsprosjektet 1

Tabell 1 Utdanningskomplekset - pedagogiske praksiser i samspill med andre praksiser 16

1 Innledning

Universitetet i Sørøst-Norge (USN) har etter anbudskonkurranse fått i oppdrag av Utdanningsdirektoratet (Udir) å evaluere *Fagfornyelsen i praktiske og estetiske fag*, i perioden 2022 til 2025. I dette evalueringsoppdraget undersøkes de praktiske og estetiske fagene, enkeltfagene og som fagområde for å belyse tre temaer; endringer i undervisnings- og vurderingspraksis i fagene, endringer i elevroller og elevenes læring, og endringer i fagenes innhold.

Evalueringen er organisert i fire delprosjekter. Delprosjekt 1 omfatter utvikling av en kunnskapsbase om de praktiske og estetiske fagene, som skal utgjøre et grunnlag for den videre evalueringen. Delprosjektet er rapportert i Delrapport 1, (Borgen et al., 2023). Delprosjektet bidrar også med syntetisering, formidling og kunnskapsdeling i evalueringen. Delprosjektene 2, 3 og 4, knyttes til evalueringsoppdragets tre temaer: endringer i undervisnings- og vurderingspraksis i fagene, endringer i elevroller og elevenes læring, og endringer i fagenes innhold. Figur 1 visualiserer sammenhengen mellom de ulike delprosjektene og hvordan de rapporteres:



Figur 1 Organisering av delprosjektene og rapportene i evalueringsprosjektet

Figur 1 viser en arbeidsdeling mellom evalueringens ulike delprosjekter, samtidig som den viser en tydelig sammenheng mellom dem. Dette innebærer at dataproduksjon og analysearbeid vil skje i samspill mellom de ulike delprosjektene. Det er tette koblinger mellom hva vi undersøker i hvert av delprosjektene. Resultatene fra delprosjektene rapporteres samlet i hver av delrapportene, og i sluttrapporten.

I denne delrapporten, Delrapport 2, bygger vi på evalueringsprosjektets første delrapport: «De praktiske og estetiske fagene – fagtradisjoner, fornyelse og endringer i læreplanene for fagene frem mot LK20» (Borgen et al., 2023), samt datamateriale fra observasjoner og

intervjuer i fem skoler og to kommuner. I Delrapport 1 har vi gjort en læreplananalyse av de praktiske og estetiske fagene i grunnopplæringen.¹ Med praksisarkitektur (Kemmis & Heikkinen, 2012; Kemmis, 2022; Kemmis et al., 2014) som teoretisk rammeverk, analyserer denne studien læreplaner for de fire fagene, ut fra et historisk perspektiv og spesielt i læreplanene L97, LK06 og LK20.² Studien springer ut av behovet for en kunnskapsbasis om fagene, som kan utgjøre et referansepunkt for evalueringen, med bakgrunn i at det ikke tidligere er gjort en slik systematisk læreplananalyse for fagene og fagområdet. I Delrapport 1 viser vi til at de praktiske og estetiske fagene står i en vedvarende uorden som også gjenspeiles i forarbeidene til LK20, noe som blant annet innebærer ulike forståelser av hva som er fagenes praktiske og estetiske bidrag i opplæringen. I LK20 vektlegges fagenes betydning i LK20 som fag med praktisk karakter, og de omtales som noe annet enn andre fag. De praktiske og estetiske fagene er tydelig vektlagt i LK20. Det kan likevel være spenninger i LK20 mellom forventninger om at fagene skal tre tydeligere frem ut fra deres egenart som praktiske og estetiske fag, at de skal bidra inn i tverrfaglige prosesser og samarbeid om tverrfaglige tema, og at de skal besvare ulike samfunnsmessige forventninger til fagene. Det har vært et mål om forenkling og reduksjon i kompetansemålene i LK20. Læreplananalysene viser at det er reduksjon i kompetansemål i LK20 i de praktiske og estetiske fagene, og at kompetansemålene er mer prosessorienterte og komplekse. Antall kompetansemål i hvert av fagene gjenspeiler ikke vektning i forhold til timetallet de har i opplæringen.

Som i tidligere læreplaner er standpunkt-karakter sluttvurdering i de praktiske og estetiske fagene. Ny vurderingsforskrift kan gi rom for vektlegging av praktiske elementer i fagene, sammen med kunnskap. I LK20 er det til dels store forskjeller mellom de fire fagene i hvilke verdier og hva som vektlegges i det enkelte fag, noe som blant annet kommer til uttrykk i vurderingstekstene om underveisvurdering og standpunkt-vurdering i fagene. Gjennom analysene av læreplanene for de fire fagene i L97, LK06 og LK20 er det likevel uklart hva som menes med en ny vektlegging på *det praktiske* i disse fagene. Samlet sett har læreplanene for fagene beholdt kjente elementer fra tidligere læreplaner samtidig som nye elementer er kommet til, innenfor en ny læreplanstruktur. Med nye komponenter og en kompleks læreplanstruktur kan det imidlertid være vanskelig å få øye på en del av endringene for de praktiske og estetiske fagene i LK20.

¹ De fire fagene blir gjennomgående presentert og omtalt i alfabetisk rekkefølge i denne rapporten, slik: kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse og musikk.

² På grunnlag av den alfabetiske rekkefølgen i omtalen av fagene, har vi videre valgt å omtale læreplanene i fagene i LK20 som henholdsvis 2019a; kroppsøving, 2019b; kunst og håndverk, 2019c; mat og helse, 2019d; musikk. Når det gjelder disse og øvrige læreplaner vi refererer til, vil vi etter første gangs referanser i fagene bruke forkortelsene for hver læreplan videre i rapporten. Se Referanser - Læreplaner for utfyllende informasjon.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne studien, delrapport 2, undersøker vi fagfornyelsen LK20 for å belyse tre temaer; endringer i undervisnings- og vurderingspraksis i fagene, endringer i elevroller og elevenes læring, og endringer i fagenes innhold. Det vil si at vi ser delprosjekt 2, 3 og 4 i sammenheng, og rapporterer resultatene samlet i denne rapporten. Studien bygger på Kemmis (2022) sin teori om praksisarkitektur, og har som mål å belyse lærernes undervisningspraksis og elevenes læringspraksis, lærernes profesjonelle læringspraksis, og ledelsespraksiser tidlig i implementeringsprosessen. Vi bygger videre på translasjonsbegrepet hos Røvik (2009) og benytter begrepene omforme og oversette for å evaluere hva og hvordan læreplanene er satt i spill og operasjonalisert, og hvordan dette har virkning i praksisene i utdanningskomplekset (the educational complex) (Kemmis, 2022). På denne bakgrunn har vi formulert følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Problemstilling: På hvilke måter omformes og oversettes LK20 i de praktiske og estetiske fagene?

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?

For å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene presenterer vi resultater fra observasjoner av elever og læreres praksiser i skolen, og fokusgruppeintervjuer med lærere, skoleledere og skoleeiere, gjennomført våren 2023. Dette datamaterialet muliggjør et nærblick inn i de praktiske og estetiske fagene i skolen innenfor LK20. Observasjon av læreres undervisningspraksiser og elevenes læringspraksiser i fagene er datagrunnlag for å belyse forskningsspørsmål A. Videre utgjør observasjon og intervjuer med lærere om dere egne praksiser i fagene, fagenes innhold og vurderingspraksiser datagrunnlag for å belyse forskningsspørsmål B, mens intervjuer med lærere, skoleledere og skoleeiere utgjør datagrunnlaget for å belyse forskningsspørsmål C.

Studien gir også muligheter til å synliggjøre lærere, ledere og skoleeieres erfaringer og opplevelse av kollektive læringsprosesser innenfor fagene, og de praktiske og estetiske fagene som fagområde i skolen. Denne delrapporten bygger på læreplananalysene i Delrapport 1. Delrapport 2 tar sikte på å synliggjøre omforming og oversettelser av læreplanene slik praksisene ser ut og snakkes om på barne- og ungdomstrinn i skolen våren 2023.

1.2 Rapportens oppbygging

Denne rapporten består av seks kapitler. Etter dette innledningskapittelet presenterer vi i kapittel 2 tidligere forskning i og om de praktiske og estetiske fagene i skolen, og i kapittel 3 presenterer vi rapportens teoretiske rammeverk. I kapittel 4 gjør vi rede for rapportens metodiske tilnærming og datamateriale. Deretter følger resultatkapittelet, kapittel 5, der vi presenterer funn og analyser på kommunenivå og av undervisningspraksiser. I kapittel 6 drøfter vi de empiriske funnene på tvers av nivåer og kontekster, før vi oppsummerer hovedfunnene og peker mot det videre arbeidet med evalueringen av de praktiske og estetiske fagene i LK20.

2 Tidligere forskning i og om de praktiske og estetiske fagene

Ulike tradisjoner i fagene og ulike institusjonelle rammer preger kunnskapsutviklingen i og om de praktiske og estetiske fagene (Borgen et al., 2020a). Det er store variasjoner mellom fagene når det gjelder omfanget av forskning (Borgen & Hjørdemaal, 2017; Borgen et al., 2020a; Espeland et al., 2013; Holthe et al., 2013; Løndal et al., 2021; Oltedal et al., 2016). Selv om fagene har en lang historie i skolen, er det lite forskningsmessig oppmerksomhet om de praktiske og estetiske fagene, det er få læreplanstudier og et spredt og varierende volum av empiriske studier av praksiser i enkeltfagene i norsk skole. Det har imidlertid vært en økning av doktorgradsavhandlinger og forskningspublisering i og om fagene de siste 10-20 år. Det er også få studier som omtaler disse fire fagene som et klart avgrenset fagområde, slik fagene omtales i forarbeidet til LK20, blant annet i NOU 2015:8, og Meld. St. Nr. 28 (2015-16). På den andre side har fagenes egenart, posisjon og begrunnelser vært mye debattert i forbindelse med reformer i skole og lærerutdanning, fra 1970-tallet og fremover (Borgen et al., 2020a; Østerud et al., 2015). Som det også går frem av Delrapport 1 i denne evalueringen (Borgen et al., 2023), er det mye som tyder på at lærere i de praktiske og estetiske fagene, så vel som skoleledere og skoleeiere, står i et spenn mellom mange og ulike forventninger fra samfunnet til skolen i forvaltningen av og undervisningen i disse fagene.

I sammenheng med reformene i norsk skole på 1990-tallet ble Reform 97 iverksatt i 1997 med opplæring etter L97 og L97 Samisk (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997a, b). Norges forskningsråd organiserte en evaluering av denne reformen (Haug, 2003). I forbindelse med evalueringen ble det gjennomført fagevalueringer av kroppsøving (se f.eks. Berggraf Jacobsen et al., 2002; Moser et al., 1998; Moser et al., 1998) og kunst og håndverk (se f.eks. Carlsen & Streitlien, 1995, Kjosavik et al., 2003). I kjølvannet av den nye reformen Kunnskapsløftet 2006 (LK06) (Kunnskapsdepartementet, 2006) ble det iverksatt nye evalueringer. I denne forbindelse ble det publisert studier om enkeltfag og studier der praktiske og estetiske fag ble sett i sammenheng med andre fag (se f.eks. Dale, 2008, 2010; Espeland et al., 2011, 2013; Leirhaug & Arnesen, 2016; Vavik et al., 2010). I dette delkapitlet gir vi en kort oversikt over noen sentrale kunnskapsbidrag fra tidligere forskning og evalueringer i perioden 2000-2023 som har særlig relevans for denne evalueringen av de praktiske og estetiske fagene i fagfornyelsen LK20.

2.1 Kroppsøving

Nyere kunnskapsoppsummeringer viser hvordan forskning i og om kroppsøving i norsk skole har økt betraktelig de siste ti årene. I en kunnskapsoversikt gjennomført i 2010 (Jonskås, 2010) ble det i perioden fra 1978 til 2010 identifisert tolv forskningsbidrag om skolefaget kroppsøving i Norge. I en studie av publiseringer i perioden fra 2010-2020 finner Løndal et al. (2021) en betydelig vekst i volumet av forskning i og om skolefaget kroppsøving. En analyse av drøyt hundre publikasjoner viser at dette tematisk er forskning om læring i faget, undervisning i faget, forskning om faget, i tillegg til andre forskningstema med relevans for kroppsøving på ungdomsskole og videregående skole. Det er imidlertid svært få studier som belyser faget i barneskolen (s. 13). En gjennomgang av masteroppgaver i kroppsøving og idrettsfag ved fem lærerutdanninger i perioden 2015-18 viser lignende mønstre (Borgen et al., 2020b).

Forskning i og om kroppsøving er preget av tverrdisiplinær kunnskapsutvikling, og med innslag av samfunnsvitenskapelige-, naturvitenskapelige- og/eller utdanningsvitenskapelige perspektiver (Løndal et al., 2021). Denne forskningen har tydelige referanser til internasjonal litteratur når det gjelder kunnskapsinteresse og forskningstemaer, selv om det er klare forskjeller mellom det læreplanbaserte faget kroppsøving i norsk skole og kroppsøving i en del andre land hvor faget tradisjonelt ikke har vært læreplanbasert, og der faget gjerne blir omtalt i sammenheng med fysisk aktivitet og idrett i og i tilknytning til skolen (Borgen et al., 2020b; Borgen et al., 2021; Naul & Scheuer, 2021). Skille og Moen (2021) gjør en sammenlikning av læreplanene i kroppsøving i LK06 og LK20, og idrettspolitiske dokumenter. De viser til at idrettspolitiske dokumenter over tid skriver seg inn i skolen som kroppsøvingfagets «storebror», og påpeker at LK20 forsøker å utkrystallisere kroppsøvingfaget som et eget felt og frigjøre seg fra idrettsfeltet. Dette gjøres ved å tone ned idrett og sette søkelys på elevene og deres læring. Analysene av de praktiske og estetiske fagene i Delrapport 1 (Borgen et al., 2023) i denne evalueringen, viser til liknende linjer som Skille og Moen (2021) eksemplifiserer i sin gjennomgang. Det overordnede inntrykket er likevel at kroppsøvingfaget er motsetningsfylt, og har et uklart kunnskapsobjekt (Aasland, 2019; Borgen & Engelsrud, 2020; Borgen et al., 2023; Løndal et al., 2021; Standal et al., 2020). Dette har konsekvenser for hva det forskes på, resultatene som presenteres og rådene som blir gitt. Noen tema i norsk kroppsøvingforskning de senere år er spesifikt knyttet til diskusjoner om fagets didaktikk, innhold og behov for endringer i faget. Holthe et al. (2013) viser til at faget har en tradisjon for å anvende didaktiske prinsipper for aktivisering, og Sæle et al. (2019) påpeker at fagets didaktikk tradisjonelt har konsentrert seg om planlegging av hva det skal undervises i og hvordan. Vi finner forskning om kroppsøving som argumenterer for at faget bør være mer lærings- og dannelsorientert, og at elevenes bevegelseskompetanse bør være det viktigste læringsobjektet (se f.eks. Aartun et al., 2020; Barker et al., 2017; Bjørke, 2020; Ommundsen, 2013; Sæle, 2017). Annen forskning viser til hvordan ulike idretts-, aktivitets- og helseargumenter får innvirkning på fagets posisjon og

praksiser i skolen (se f.eks. Aasland et al., 2016; Borgen et al., 2021a; Karlsen et al., 2022; Mong, 2019; Mong & Standal, 2019). Gurholt og Jensen (2008) hevder at det i fagets historie i norsk skole er en vedvarende spenning mellom forståelser av faget basert på generelle idrettsfaglige perspektiver og idrettens plass i samfunnet på den ene siden, og mer pedagogiske og utdanningsvitenskapelige perspektiver på hva som er skolens oppgave, og hvilke innhold som bidrar til elevenes utvikling og danning. En studie av lek i kroppsøving viser hvordan læreplanene fra Normalplan 1922 og fremover omtaler lek, men skaper ulike forventninger om hva lek skal bidra med i ulike relasjoner til annet innhold og metoder i faget (Sæther et al., 2022). Studier av dans i kroppsøving viser til ulike spenninger mellom intensjoner i læreplanen og realiseringen i skolen (Rustad, 2017). Forfatterne av rapporter i evalueringen av L97 så vel som empiriske studier fra praksisfeltet innenfor rammen av LK06, peker på at friluftsliv er et vanskelig begrep å konkretisere innenfor skolens rammer (Moen et al., 2015; Moen et al., 2018), og at det i LK06 har vært en nedprioritering av friluftsliv som hovedområde i kroppsøving (Espeland et al., 2013; Leirhaug & Arnesen, 2016). Kroppsøving kan foregå både inne og ute. Når det er diskusjon i forskningslitteratur om stedene kroppsøvingundervisningen foregår er dette likevel i stor grad begrenset i tilknytning til undersøkelser av friluftslivsundervisning (Murtnes et al., 2019) og svømmeundervisning i basseng eller i sjø/vann ute (Gjølme, 2021). I LK20 er det en ny og tydelig vektlegging av læringsmiljøer ute i kroppsøving (Borgen et al., 2023).

Vurdering er et tema som har blitt særlig løftet frem i kroppsøving forbindelse med LK06, der fagets læreplan er revidert fire ganger. Ifølge Lyngstad (2019) gjenspeiler revisjonene forsøk på å forene ulike fagforståelser internt i faget. L97 er en innholdsorientert læreplan der lærerne kunne vurdere elevenes innsats, holdninger og deltagelse. Med LK06 får vi en kompetanseorientert læreplanmodell, som er kriteriebasert og målorientert (Borgen et al., 2023). Gjennom revisjonene i LK06 har kroppsøving som eneste fag fått inn igjen i læreplanen at innsats skal være del av vurderingsgrunnlaget i faget. Begrunnelsene for revisjonene var blant annet at det ville være vanskelig for lærere å vurdere elevene innenfor rammen av LK06 som en kompetansebasert læreplan der innsats ikke skal vurderes. Dette har betydning for hva som blir vurdert som elevenes læring og rollene elevene får i faget. Flere studier påpeker at lærere innenfor LK06 ser ut til å tillegge innsats i kroppsøving, forstått som elevens synlige aktivitet, stor vekt, mens andre læreprosesser og refleksjoner som foregår i og mellom elever er mindre synlig og kommer i bakgrunnen (Aasland et al., 2016; Aasland & Engelsrud, 2017). Empiriske studier av kroppsøving i skolen viser til at elevmedvirkning kan ha andre uttrykk enn de som baseres på forståelser av innsats som noe som kan observeres. Disse studiene peker på at det foregår dialoger og forhandlinger mellom lærere og elever i kroppsøvingstimer der elevene har og får innflytelse på egen læring (Aarskog, 2020; Aarskog et al., 2021; Sæther, 2023). I LK20 i teksten om faget heter det at innsats er en del av uttrykket for kompetanse i faget. Denne evalueringen kan bidra til å belyse hvordan faget ser ut som praksis innenfor LK20, og hvordan vurdering inngår i ulike praksiser.

2.2 Kunst og håndverk

Forskning knyttet til fagområdet kunst og håndverk har hatt en sterk vekst siden Else Marie Halvorsens undersøkelse av kulturarv og kulturarvoverføring i grunnskolen i 1996 (Halvorsen, 1996). En forskningsbasert oppsummering av doktoravhandlinger knyttet til faget formgivning/kunst og håndverk viser til 46 avlagte avhandlinger mellom 2000 til 2021 (Skjelbred & Borgen, 2023, s. 7). Av studier som har resultert i bidrag til mer overordnede fagdidaktiske perspektiv kan nevnes Halvorsens utvikling av den dobbelte didaktikk (Halvorsen, 2001), Nyrnes' kunstfagsdidaktikk basert i retorisk teori (Nyrnes, 2006, 2007, 2008) og Dunin-Woyseth og Nielsens utvikling av en designdidaktikk (Dunin-Woyseth & Nielsen, 2004).

Forskning som tematiserer fagplaner, fagplanutvikling og historiske perspektiver på skolefagets utvikling synliggjør skolefagets kompleksitet med flere sideløpende tradisjoner og dannelsesperspektiver og en vedvarende diskusjon mellom det kunst- og håndverkspedagogiske i faget (Aakre, 2005; Kjosavik, 1998, 2001, 2004, Brænne, 2009, Fauske, 2010). Denne debatten ble tydeliggjort og debattert i opptakten til fagfornyelsen og i sammenheng med et forslag om at faget skulle deles i to for å styrke den håndverksmessige delen av faget (Meld. St. 28 (2015-2016)).

Nielsen knyttet mye av den fagdidaktiske forskningen til drøftinger av det ideologiske grunnlaget for undervisningen og legitimeringen av fagfeltet på ulike utdanningsnivå (Nielsen, 2008). Etter dette sees en stadig økende forskningsinteresse knyttet til empiriske studier av kunst og håndverkslæreres forståelse og til praksiser i faget. For eksempel; forståelse av kreativitet og hvilke faktorer som kan støtte eller hemme dem i å legge vekt på kreativitet i undervisningen (Olafsson, 2023), og hvordan lærere i ungdomsskolen oppfatter tegning i faget kunst og håndverk samt hvordan de operasjonaliserer tegning i sine didaktiske praksiser under Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (Skjelbred, 2021). Når det gjelder vurderingspraksiser i faget tematiseres læreres praksiser med standpunktvurdering i faget (Lutnæs, 2011), og forholdet mellom hva lærere sier, og hva de gjør i og gjennom situasjoner der elevers formarbeid vurderes (Brænne, 2009).

Noen studier kan knyttes til det operasjonaliserte læreplannivået i grunnskolen (Goodlad, 1979a), og disse avhandlingene tematiserer faget bredt. Relatert til den kunstorienterte delen av faget tematiseres blant annet kunstformidling og samtidskunst i skole og kunstmuseum (Samuelsen, 2003, Skregelid, 2019), undervisningspraksiser knyttet til samtidskunst i en multimodal kontekst (Rimstad, 2015), eleven som aktør i kunstundervisning (Dagsland, 2013), en tilnærming til fagdidaktikk for kunst og håndverk som er inspirert av samtidens kollektive, kunstneriske praksiser (Klungland, 2021), tegneundervisning i barneskolen, både i formelle og uformelle situasjoner (Frisch, 2010) og bruk av eksisterende åndsverk i elevers

og studenters bildeskaping (Bergman, 2022). Relatert til den håndverks- og designorienterte delen av faget tematiseres blant annet læringsrom og faglig praksis i designorientert kunst og håndverksundervisning (Randers-Pehrson, 2016), didaktiske og relasjonelle mulighetsrom innen trearbeid i faget kunst og håndverk (Maapalo et al., 2019) og bærekraftig didaktikk i håndverk og designundervisning (Maus, 2020). Relatert til arkitektur analyseres og diskuteres fremveksten av arkitektur innenfor grunnskolefaget kunst og håndverk (Fauske, 2010).

Det er videre gjennomført to nasjonale evalueringer av kunst og håndverksfaget i skolen (Carlsen & Streitlien, 1995; Kjosavik et al., 2003). Evalueringene hadde som mål å undersøke implementeringen av henholdsvis M87 og L97. Den første ble publisert i 1995 og baserte seg på spørreundersøkelser blant lærere og elever mens faget fremdeles het forming (Carlsen & Streitlien, 1995). Rapporten ble utgitt sammen med en artikkelsamling redigert av Bjørg Tronshart som tematiserte og drøftet ulike sider av formingsfaget fra kunnskapsteoretiske perspektiv til praksisfortellinger (Tronshart, 1995). Den andre evalueringen bygget i stor grad på den første i oppbygging og struktur (Kjosavik et al., 2003). Begge evalueringene finner tendenser til at faglig praksis i skolen er mer styrt av tradisjoner enn av endrede læreplaner (Nielsen, 2008, s. 23). Slik sett har faget blitt kritisert for å være tradisjonstungt og lite i takt med læreplanenes formuleringer. Halvorsen beskriver videre en skolepraksistradisjon i faget hvor innholdet formes og endres i møte med elevenes deltagelse og forventninger i større grad enn læreplanene gjør (Halvorsen, 1996). Når elevene selv vurderer hva som er det viktigste i faget er dette tett knyttet til å lage gjenstander i ulike materialer og teknikker (Kjosavik, 2003, s. 144), og faglig praksis i skolen kan sies å hvile på en tinglagingstradisjon (Randers-Pehrson, 2016). De nasjonale evalueringene (Carlsen & Streitlien, 1995; Kjosavik et al., 2003) peker på at elevene rangerer forming/kunst og håndverk som ett av de beste fagene på skolen. Det praktisk skapende arbeidet ser i hovedsak ut til å være det som gjør faget populært og at teoretiske tilnærminger har mindre oppslutning (Kjosavik, 2001; Dagsland, 2013). Når det gjelder faget i skolen er det nylig publisert en artikkel om rammefaktorenes betydning for faglig praksis i skolen (Randers-Pehrson et al., 2023).

2.3 Mat og helse

Nyere forskning om mat og helse viser at faget er et sammensatt fag og med mange kompliserte kompetansemål i læreplanen, og at det er få kvalifiserte lærere som underviser i faget. I L97 het faget Heimkunnskap. Faget hadde 4-5 tema avhengig av årstrinn; 1.- 4. trinn hadde tema mat og måltid, gjøremål i hjemmet, barn og familie, nærmiljøet, i 5.- 7. trinn og 8.- 10. trinn: kostvaner og matglede, helse og livsstil, hygiene og renhold, forbruk og ansvar, omsorg og sosial handling. Heimkunnskap var knyttet opp til hjemmet med organisering og praktisk matlaging samt økonomi og husstell. Dette ble fjernet med innføring av LK06. I LK06 ble søkelyset på ernæringslære styrket, og faget ble i større grad teoretisk.

Få lærere har kompetanse i faget og en undersøkelse gjennomført i 2014 viser at lærere med lav formell kompetanse har en praksis som i for liten grad stimulerer til en kunnskapsbasert undervisning, med mindre oppmerksomhet på de helsefremmende mulighetene som ligger i faget (Bottolfs, 2020). I 2018 ble lærere i mat og helse ved 12 tilfeldig utvalgte skoler i Norge intervjuet i forskningsprosjektet «Tidlig innsats i skolefaget mat og helse». Her kom det fram at hele 75 prosent av lærerne som underviste på de laveste trinnene manglet fagutdanning (Helland et al., 2021). I tillegg er både fysiske og økonomiske rammer bestemt av skoleledelsen (Jensen, 2011; Bottolfs, 2020). Det blir stor variasjon i opplæringstilbudet mellom ulike skoler når skoleledere har myndighet til å bevilge økonomiske ressurser til materiell og læremidler ut ifra lokale prioriteringer, og kan bestemme på hvilke årstrinn mat og helse skal plasseres, og inndeling av timer på hvert trinn (Holthe, 2009, 2011). Lassen (2020) har studert lærernes undervisning og funnet at den i stor grad er preget av rutiner og lite kreativitet. Skolefagundersøkelsen fra 2011 (Espeland et al., 2013) viser at mesteparten av læringstiden i faget går med til praktisk arbeid med mat og måltider, og at det sjelden forekommer teoriundervisning. Det praktiske elementet i faget har vært knyttet til å lage mat etter klare standarder, med mindre vekt på det kreative, selv om estetisk presentasjon av maten har vært vektlagt. Det praktiske arbeidet står fortsatt sterkt i faget, med sterk lærerstyring (Espeland et al., 2013). I dag er det mest digitale læremidler i faget på barnetrinnene, mens også bøker i papirformat finnes for ungdomstrinnet (Bottolfs, 2020; Beinert, 2020).

Undervisning i mat og helse på 1. - 4. trinn styres ofte av tilfeldigheter (Aadland et al., 2023). I en studie av læreres undervisning kom det frem at lærernes kjennskap til kompetansemålene i mat og helse etter 4. trinn varierte, og at timetallet for undervisningen, elevenes kompetansenivå og det sosiale aspektet ved faget preget i hvilken grad vurdering ble anvendt som en del av undervisningen. I studien konkluderer Aadland et al. (2023) med at de grunnleggende ferdighetene ser ut til å være en uutnyttet ressurs i mat- og helse i undervisningen på 1.- 4. trinn. Videre at valg av læremidler i mat- og helseundervisningen på 1.– 4. trinn ofte var tilfeldig. Siden lærebøker manglet, benyttet de fleste lærerne internett i søk etter oppskrifter. Noen lærere brukte læremidler beregnet for eldre elever, mens andre brukte hefter eller oppskrifter fra kommersielle utgivere eller fra andre fag.

2.4 Musikk

De siste 20 årene har det jevnlig kommet ut doktorgradsavhandlinger og annen forskningslitteratur knyttet til musikkpedagogikk og musikk i klasserommet. Omfanget er økende i løpet av perioden, men det totale omfanget er likevel begrenset, noe som vitner om både et relativt lite fagmiljø nasjonalt sett, og at det er behov for mer forskning på skolenære praksiser.

Forsningslitteraturen knyttet til konkrete klasseromspraksiser i grunnskolens musikkfag er begrenset, og forskningen synes heller å være dominert av studier som berører klasseromspraksisen indirekte, via studier av musikkklærere (Sætre et al., 2016; Nielsen & Karlsen, 2021; Ellefsen et al., 2023), musikk lærerutdanning og musikk lærerstudenter (Espeland et al., 2011; Bjørnevoll, 2022; Christophersen, 2021; Nysæther et al., 2021), og mer didaktisk-filosofisk litteratur (for eksempel Nielsen & Varkøy, 2017). Forskningsprosjektet DYNAMUS (2023) har et delprosjekt som spesifikt retter seg mot musikkundervisning i grunnskolen. Denne delstudien baserer seg blant annet på en nasjonal spørreundersøkelse blant musikk lærere, og gir kunnskap om lærernes demografi og valg av innhold i undervisningen (Ellefsen et al., 2023). Forskningsprosjektet FUTURED (2023) er et annet eksempel på nyere musikkpedagogisk forskning, der musikkutdanning og musikk lærerstudenters profesjonelle utvikling utforskes i et fremtidsperspektiv.

I flere studier er fagets rammer og læreres kompetanse et gjennomgående tema (Espeland et al., 2013; Nielsen & Karlsen, 2021; Sevilhaug, 2022; Sætre, 2018; Sætre et al., 2016). For eksempel påpekes det at timeantallet i musikkfaget, relativt sett, har sunket de siste tiårene i Norge, og at faget samtidig har blitt mer komplekst ved å ta opp i seg flere nye dimensjoner (Sevilhaug, 2022). Når det gjelder læreres kompetanse viser tall fra SSB (Perlic, 2019, s. 56) at litt under halvparten av lærerne som underviser i musikk har formell kompetanse i faget.

I tillegg finnes det litteratur omkring musikk læreres fagsyn og faglige diskurser (Ellefsen, 2021; Johansen, 2003; Krüger, 2000), læreverv i musikk (Rønningen, 2015) samt musikkfagets læreplaner og utvikling i et historisk perspektiv (Kalsnes, 2017; Sevilhaug, 2022). I politikkutformingene for faget i forbindelse med fagfornyelsen, for eksempel i NOU 2014:7 rettes søkelyset blant annet mot hvordan musikkfaget har utviklet seg historisk med tanke på hvilke begrunnelser som gis for faget (s. 87). I NOU 2015:8 rettes blikket mer mot hvordan faget bør utvikles i fremtiden, og det påpekes for eksempel at den digitale vendingen i skolen har stor påvirkning på musikkfaget gjennom utviklingen av musikkteknologi.

Selv om det er få studier som direkte omhandler musikkpedagogiske praksiser i klasserommet, finnes det noen som belyser disse (Ellefsen et al., 2023; Dyndahl & Nielsen, 2021, Ellefsen, 2021; Bandlien, 2019; Sevilhaug, 2022; Sætre et al. 2016; Vinge, 2014; Onsrud, 2013; Kamsvåg, 2011). Studien «Kjønn på spill-kjønn i spill» (Onsrud, 2013) er et eksempel på forskning som baserer seg på observasjoner fra klasserommet og intervjuer av elever og lærere. En studie av Dyndahl & Nielsen (2021) diskuterer blant annet hvorvidt musikkundervisning i skolen er like tilgjengelig for alle elever, og et tredje eksempel er hvordan Sætre et al. (2016) viser til en sammenheng mellom læreres kompetanse og deres valg av undervisningsinnhold i musikkfaget. Det finnes en lignende nyere norsk studie knyttet til DYNAMUS-prosjektet som peker på at høy grad av faglig spesialisering hos musikk lærere er knyttet til mulighetene for å iverksette et rikt musikkfag for elevene (Nielsen & Karlsen,

2021). Det er også forsket på vurderingsspraksiser i musikkfaget. I sin studie etter innføringen av LK06, viser Vinge (2014) til hvordan de formelle sidene ved elevvurderingen påvirker fagets innhold, og at tematikk som elevenes innsats i og holdninger til faget har betydning for lærernes karaktersetning. Tid, rom, mengde elever og lærerens faglige kompetanse fremheves som sentrale rammefaktorer som påvirker vurderingsarbeidet. Ellers er det for eksempel forsket på forskjeller mellom læreres praksiser innenfor den samme læreplanen (Krüger, 2000), og bruk av IKT i musikkfaget (Kvidal, 2009).

Kunnskapsoversikten viser at det empiriske grunnlaget i eksisterende studier og kartlegginger av musikkfaget i grunnskolen stort sett er hentet fra litteraturstudier, læreplaner, lærere, lærerutdanninger og lærerstudenter. Dette tydeliggjør behovet for empiriske studier med observasjoner og kartlegginger av konkrete klasseromspraksiser i musikkfaget.

2.5 Variert kunnskapsgrunnlag i og om fagene og fagområdet

Det er forskjeller mellom de fire fagene når det gjelder kunnskapsbidragene vi har vist til. Kroppsøving er et fag der mye av forskningen er rettet mot ungdomstrinn og videregående skole, og det er svært lite forskning om barnetrinnene (Borgen et al. 2021b; Løndal et al., 2021). Dette kan blant annet ha sammenheng med at kroppsøvingfaget er gjennomgående for 1.-13. trinn i skolen, og at flest lærere med kompetanse i faget underviser i ungdomsskole og videregående skole (Arnesen et al., 2023). Kunst og håndverk, mat og helse og musikk er fag i 1.-10. trinn og forskningen har et visst volum som er rettet mot både barnetrinn og ungdomstrinn. Mat og helse er et fag der det har vært en ny interesse for forskning på praksiser i klasserommet de senere år, og spesielt om 1.-4. trinn (se for eksempel Aadland et al., 2023). I musikkfaget er det få empiriske studier og kartlegginger av konkrete klasseromspraksiser.

Empirisk forskning som spesifikt setter søkelys på praksiser i de ulike fagenes spesialrom, ser ut til å ha lav prioritet i forskningslitteraturen. Kunst og håndverk er faget der denne forskningen er mest omfattende, imidlertid begrenser forskningen seg til observasjonsstudier.

Videre er mange av studiene som er gjennomført i de fire fagene rettet mot lærerens beskrivelser av praksiser, og lærerens beskrivelser av elevenes læringsprosesser, og studiene innebærer hovedsakelig kvalitative tilnærminger. Det er også noen kvalitative studier som ser på flere av fagene sammen med andre skolefag. Et eksempel er en undersøkelse av standpunkt-karaktersetning i fem fag; norsk, matematikk, naturfag, kroppsøving og kunst og håndverk, og der lærere er intervjuet om sine vurderingspraksiser

(Prøitz & Borgen, 2010). Resultatene viser at standpunkt-karaktersetting innenfor LK06 er lite regulert og at det er stor tillit til læreres profesjonspraksis i vurdering. Ungdomsskolelærerne er opptatt av karakterers funksjon som både motivasjonsfremmende og –hemmende for elever. Videre er læreres notater et viktig grunnlag i vurdering i kroppsøving og kunst og håndverk. Mens vektning av deltagelse er viktig i vurdering og setting av standpunkt-karakter i alle de fem fagene, er i tillegg innsats, oppmøte og holdning vektlagt i kroppsøving. Rapporten konkluderer med at det er en utfordring å forme et regelverk som sikrer rettferdig standpunkt-vurdering for alle elever. En intervjuundersøkelse blant lærere i praktiske og estetiske fag om hvordan de setter standpunkt-karakterer innenfor LK06 viser lignende mønstre (Oltedal et al., 2016). Ifølge denne studien blir elever med høy innsats belønnet med høyere karakter i fagene, mens manglende innsats og oppførsel går ut over ordens-karakteren.

Flere studier har undersøkt fagene og fagområdet ved hjelp av spørreundersøkelser. I kroppsøving er tre kvantitative undersøkelser gjennomført der både lærere og elever er spurt om synspunkter på og erfaring med faget (Moen et al., 2015; 2018; Vinje et al., 2023). Skolefagundersøkelsene fra 2009 (Vavik et al., 2010) som setter søkelys på utdanning, skolefagene og teknologi, inkluderer fagene kunst og håndverk, kroppsøving og musikk. Mat og helse er ikke inkludert i denne undersøkelsen. Skolefagundersøkelsen fra 2011 som omfatter de praktiske og estetiske fagene på barnetrinnet stiller spørsmål om hvorvidt faggruppen er glemt i barneskolen (Espeland et al., 2013). I denne rapporten er alle fire fagene representert. Felles for begge rapportene er at de undersøker praksiser i fagene fra lærernes perspektiv, gjennom spørreundersøkelser. Skolefagundersøkelsen fra 2011 er spesielt interessant i denne sammenhengen ettersom den rapporterer på enkeltfag og fagområdet praktisk og estetiske fag. Hovedfunnene i rapporten er at fagområdet verdsettes som allmenndannende for elever, og ikke minst at fagområdet tilbyr alternative læringsarenaer for lærere og elever, og som kan virke motiverende for elevene. I forlengelse av presentasjonen av holdninger til fagområdet reduseres fagområdet til et metodefag for andre fag, arenaer for alternativ mestringsopplevelse samt at fagområdet er berikende som arbeidsmåter for å øke elevenes læringsutbytte i andre skolefag. De to evalueringene rapporterer som nevnt på de ulike fagenes praksiser gjennom spørreundersøkelser.

Fagområdet og enkeltfagene aktualiseres i skolefagundersøkelsen fra 2011 som metodefag, og det er stor tilslutning blant lærere til at praktiske og estetiske fag gir elever som sliter i teorifagene viktige alternative mestringsarenaer. I en undersøkelse av rammefaktorenes betydning for fagområdet på barnetrinnene, og som bygger på observasjon i to skoleklasser og intervjuer med lærere, er et funn at de praktiske og estetiske fagene i liten grad er prioritert i skolens implementering av LK06, og at rammene for fagene på den enkelte skole har stor betydning (Holthe et al., 2013). Forskning om skoleledere og skoleeieres perspektiver på disse fire fagene synes å være fraværende. I spørringene til Skole-Norge finner vi imidlertid også spørsmål til skoleledere og skoleeiere om de praktiske og estetiske fagene, og om praktiske undervisningsformer i andre fag (Bergene et al., 2022).

Der kommer det frem at de aller fleste skoler tilbyr praktisk undervisning i de praktiske og estetiske fagene, men at det er noen utfordringer knyttet til dette, og spesielt til musikkundervisningen. De vanligste utfordringene er egnede arealer og utstyr, samt lærerkompetanse.

Som det kommer frem av denne oversikten over tidligere forskning, er kunnskapsgrunnlaget i og om de praktiske og estetiske fagene i 1.- 10. trinn i skolen spredt og variert. Kunnskapsgrunnlaget preges i stor grad av faginterne perspektiver og debatter i hvert fag, og det er få bidrag som sier noe om fagområdetets 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., 2023).

3 Teoretiske perspektiver

Gjennom sitt arbeid med konseptuell læreplanteori bidro Goodlad (1979a, b) med en forståelse av sammenhengene mellom planlegging, undervisning og elevenes læringsutbytte som en økologisk helhet, som også omfatter pedagogisk ansvarlighet med hensyn til mål for opplæringen. Ifølge Goodlad og Richter (1966) kan et konseptuelt system fungere som en bro mellom generell teori og spesifikke praksiser, og verdien avhenger av operasjonalisering og dens evne til å håndtere dette møtet i studier der dette konseptuelle systemet anvendes (s. 2). Vi anvender her praksisarkitektur (Kemmis m.fl., 2014) som teoretisk rammeverk for å analysere undervisningspraksiser i praktiske og estetiske fag der disse praksisene utfolder seg og er mulig å observere og beskrive. Teorien muliggjør å forstå og reflektere over praksisene som observeres og snakkes om, for å evaluere endringer i undervisning- og evalueringspraksiser i fagene, endringer i elevroller og elevenes læringsprosesser og endringer i fagenes innhold, ettersom praksisen er analyseenheten (Kemmis et al., 2014; Aspors et al., 2021).

Praksiser henger sammen på karakteristiske måter gjennom språket, handlingene og relasjonene, ifølge praksisarkitekturteorien. Ettersom språk, handlinger og relasjoner alltid er til stede i praksiser innebærer det at om språket endres, endres også handlingene og relasjonene. Med LK20 kan det, ut fra dette teoretiske perspektivet, følge med forventninger om nytt språk og forventninger om nye handlinger og relasjoner i omskrivingen av læreplanene for fagene.

Praksisers ulike elementer står i relasjon til hverandre i dagens praksis og i relasjon til praksistradisjoner. Endring og utvikling fra praksiser i praktiske og estetiske fag før fagfornyelsen kan evalueres ettersom språket, handlingene og relasjonene i praksiser er endret i dokumentene som ligger til grunn for fagfornyelsen, i overordnet del – verdier og prinsipper og i de praktiske og estetiske fagenes fagspesifikke læreplaner. I Delrapport 1 (Borgen et al., 2023) har vi med dette teoretiske perspektivet sett på tidligere læreplaner og endringer fra L97 og LK06 til LK20. Læreplananalysen gir et kunnskapsgrunnlag for å belyse evalueringens tre tema; endringer i undervisnings- og undervisningspraksis, elevroller og elevenes læringsprosesser og fagenes innhold, videre i denne evalueringen. Dette innebærer at praksiser i hvert av fagene kan evalueres separat, men gir også muligheter til å evaluere praksiser i praktiske og estetiske fag i LK20 samlet sett.

En praksis eksisterer ikke for seg selv i skolen, men påvirkes av og påvirker andre praksiser i skolen og utenfor skolen. I det Kemmis et al., (2014) omtaler som «the educational complex» inngår elevenes praksiser, lærernes undervisningspraksiser, læreres profesjonelle læringspraksiser, ledelsespraksiser og praksiser knyttet til forskning og refleksjon. Komplekset av disse fem praksisene danner rammeverk for å undersøke de mulige

gjensidige avhengighetene mellom praksisene (se Tabell 1, under, vår oversettelse). Ifølge Kemmis (2022) kan praksiser tenkes utført av enkeltindivider, men kan også forstås som distribuerte praksiser i samarbeid, og i relasjon til tid og sted.

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

Tabell 1 Utdanningskomplekset - pedagogiske praksiser i samspill med andre praksiser

Basert på empiriske studier har Kemmis (2014, 2022) videreutviklet teorien om praksisarkitektur og operasjonaliseringer av de fem praksisene som inngår i utdanningskomplekset. Kemmis (2022) viser til at elevers praksiser er det elever gjør i klasserommet eller andre settinger der deres (prosesser med) læring finner sted. Når elever samarbeider skaper de hverandres praksis og læringsprosesser (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 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 praksisøkologier. Fremstillingen i tabellen over er oversatt av oss, og er en konseptualisering av disse overordnede formene for praksiser i utdanningssammenheng og mulige sammenkoblinger, og man må empirisk undersøke om, og hvilke sammenkoblinger som forekommer eller ikke forekommer i en studie. I denne studien undersøker vi utdanningskomplekset ved å aktualisere lærernes undervisningspraksiser og elevenes læringspraksiser, lærerens profesjonelle læringspraksis, og ledelsespraksiser.

For å analysere hvordan fagfornyelsen forstås og arbeides med i skoler og på lokalt styringsnivå benytter vi også perspektiver fra translasjonsteori (Røvik, 2009). Røvik skisserer ulike scenarier for reformimplementering i skolesektoren (s. 136). Disse scenariene peker mot forskjellige forestillinger om hvordan reformer og realisering i pedagogisk praksis kan bearbeides effektivt, frastøtes eller omformes. Med translasjonsscenarioet retter Røvik oppmerksomheten mot hvordan reformer kan bearbeides og er noe som folder seg ut over relativt lang tid og tilpasses bestemte kontekster. Røvik (2009) peker på hvordan reformideer «– er nettopp ideer» (s. 140). De har dermed ikke fått sin utforming en gang for alle. Når reformideer spres, blir de derfor kontinuerlig oversatt og omformet og kommer til uttrykk på ulike steder i stadig nye versjoner og varianter (s. 140). I slike prosesser kan reformer oversettes og omformes, «stykkevis og delt», ut fra en kalkyle over hva man selv i egen virksomhet mener å ha mest bruk for, eller for å unngå å utløse motstand eller konflikter (s. 141). Oversettelse og omforming kan også ha karakter av å være konkretisering av reformideer som må tolkes og tydeliggjøres. Graden av frihet for lærerne i de praktiske og estetiske fagene til å oversette og omforme ny læreplan vil avhenge av hvilken frihetsgrad skoleeier/skoleleder kommuniserer om reformens ideer. Evaluering av LK06 viser at læreplanen er fastsatt og dynamisk på samme tid (Karseth et al., 2013). En studie av skoleeieres handlingsrom innenfor LK06 viser også stor variasjon i hvordan dette kan gjøres (Borgen, 2022). I evalueringen av de praktiske og estetiske fagene i LK20 kan vi ved hjelp av denne translasjonsteorien analysere frem ulikheter og likheter i de fire fagene og hos skoleeiere og skoleledere, mulige spenninger i fagområdet, og hvilke endringer det blir gitt rom for innenfor disse fagenes ulike praksistradisjoner.

De praktiske og estetiske fagene har lange tradisjoner som læreplanbaserte skolefag, men har også sine til dels svært ulike fagdisiplinære tilkoblinger til andre fagfelt, og fagspesifikke forståelser av fagenes egenart og rolle i opplæringen (Borgen et al., 2020a). Selv om disse skolefagene omtales som ett fagområde i Meld. St. 28 (2015-16) kan det også være ulike oppfatninger og forståelser av reformens ulike elementer og endringer i læreplanene for fagene, det Kemmis et al. (2014) omtaler som praksisarkitektur. Med dette teoretiske rammeverket vil vi utvikle kunnskap om hvordan fagfornyelsen blir tatt i bruk i de praktiske og estetiske fagene hver for seg og som et fagområde i skolen.

4 Metodisk tilnærming og datamateriale

I denne studien undersøker vi på hvilke måter de praktiske og estetiske fagene omformes og oversettes innenfor rammen av LK20. Med praksisarkitektur som teoretisk ramme, knyttes evalueringens delprosjekt 2, læreres undervisningspraksis, delprosjekt 3, elevers læringspraksis, og delprosjekt 4, profesjonsfellesskapet og styring og ledelse på lokalt nivå, sammen i denne studien. Studien bygger på delprosjekt 1, læreplananalyse og utvikling av en kunnskapsbase om de praktiske og estetiske fagene (Borgen et al., 2023) (jf. figur 1, kapittel 1) samt datamateriale fra observasjoner og intervjuer.

4.1 Studiens design

Vi har valgt et flermetodisk forskningsdesign, der ulike metoder og datatyper til sammen vil gi et rikholdig datamateriale for å besvare problemstilling og forskningsspørsmål. Vi har produsert omfattende data fra ulike kontekster og nivåer i grunnopplæringen, på flere tidspunkt i løpet av våren 2023. Hensikten har vært å danne et godt utgangspunkt for å beskrive, forstå og fortolke undervisningspraksiser i praktiske og estetiske fag i samspill mellom nasjonale og lokale styringskontekster. Det er et empirisk spørsmål hvordan dette samspillet foregår (Kemmis, 2022). Designet har til hensikt å frembringe datamateriale som muliggjør å beskrive, forstå og fortolke hvordan samskaping av praksiser i utdanningskomplekset foregår, og om det dannes praksisøkologier mellom nasjonale og lokale styringsdokumenter og de praktiske og estetiske fagene i skolen, som fremmer intensjonene i LK20.

Våren 2024 vil vi på ny produsere datamateriale fra de samme kontekstene. Dette gjøres for å frambringe kunnskap om hvordan undervisningspraksiser er i endring i de praktiske og estetiske fagene gjennom evalueringsperioden.

4.2 Utvalg - to casekommuner og fem skoler

Endringer i fagfornyelsen i de praktiske og estetiske fagene undersøkes gjennom et utvalg av kommuner og skoler i henhold til casestudie-design der enhetene til sammen gir et utfyllende bilde (Yin, 2018). Utvalget består av to kommuner og fem caseskoler, henholdsvis tre skoler i Kommune 1 og to skoler i Kommune 2. Vi har gjort et strategisk utvalg av kommuner der tilgang til feltet har hatt betydning. Designet er basert på et samarbeid med to kommuner i Sør-Norge. Begge kommunene har politiske vedtak på at skoleeier, skoleledere og lærere i fellesskap skal utvikle mer praktiske og estiske undervisningsformer i alle fag. Hensikten med å utvikle mer praktiske og estiske undervisningsformer er begrunnet i

fagfornyelsen, samt i diskusjoner rundt frafall i skolen. Utfordringer som løftes fram i dette arbeidet, slik det kommer fram gjennom de lokale styringsdokumentene, er manglende kunnskap om hvordan lærere kan undervise med mer praktiske og estetiske arbeidsformer i enkeltfagene, også i de praktiske og estetiske fagene, og hvordan skoleledere kan legge til rette for at lærerne utvikler den kompetansen de trenger gjennom etter- og videreutdanning. Videre opplyses det om at det å endre til en mer praktisk og estetisk undervisningsform krever økonomi til å ruste opp bygg, rom og utstyr.

Datagrunnlaget er klasseromsobservasjoner fra undervisningspraksiser i de fire praktiske og estetiske fagene, fokusgruppeintervjuer med lærere fra hvert av fagene og fokusgruppeintervjuer med skoleeiere og skoleledere, samt lokale styringsdokumenter fra de to samarbeidende kommuner, til sammen 36 intervjuer. For å kunne se de praktiske og estetiske fagene i sammenheng som fagområde og bidra med kunnskap om fagenes plass i opplæringen, ulikheter og egenart, og fagområdet som helhet, er utvalget knyttet til to barneskoler, to ungdomsskoler og en barne- og ungdomsskole. Datatilfanget på hvert nivå ved disse caseskolene har vært av avgjørende betydning for variasjon, kvalitet og robusthet i evalueringen.

For å sikre deltakelse fra de to kommunene og fem caseskolene har vi valgt å gi god og fortløpende informasjon. Vi har gitt spesifikk informasjon om evalueringen, inngått samarbeidsavtaler på skoleeiernivå og på skolenivå for å sikre deltakelse av skoler, lærere og elever gjennom evalueringsperioden. Videre har vi hatt fortløpende kontakt for å sikre gjennomføringen av dataproduksjonen.

4.3 Metoder for innhenting av datamaterialet

Datamaterialet i denne casestudien er observasjon, fokusgruppeintervju og dokumenter. For å samle data om de ulike fagenes klasseromspraksiser ble observasjon valgt som metode. Et felles observasjonsskjema med hovedbegrepene språk, handling og relasjoner fra praktiskarkitektur (Kemmis et al., 2014) ble utviklet for å fokusere observasjonsnotatene. To forskere gjennomførte observasjon i alle klasserom. Ved at to forskere observerer er det nærliggende å tenke at en observatør «ser» læreren, mens den andre «ser» elevene. Imidlertid, dette forutsetter at det er en slags objektiv virkelighet som skal beskrives. Men slik er det ikke (Dalland et al., 2021). Våre egne erfaringer og faglige ståsted vil være betydningsfullt for hvor vi retter blikket og hva vi legger merke til, hvilke handlinger vi beskriver og hvordan dette tolkes (Borgen & Engelsrud, 2023). Det har derfor vært viktig at begge forskerne beskriver språk, handling og relasjoner i samme situasjon, som et bidrag til å få informasjon om undervisningens kompleksitet. Dette gir grunnlag for analyser av datamaterialet. Ved at vi var to forskere i hver praksis, styrkes tolkningen av praksisene. Videre har vi vært sammen som faggruppe i analyser av observasjonsdata og intervjudata.

Våren 2023 gjennomførte vi 18 observasjoner ved til sammen fem skoler. Observasjonene skulle være vanlige klasseromssituasjoner i det enkelte fag. Innenfor timetallsrammen for hvert av fagene har skolene en viss valgfrihet i hvordan fagene organiseres. Dette innebærer at undervisningen var organisert forskjellig og at observasjonene hadde ulik varighet i de fire fagene. I kroppsøving det ble observert undervisning med varighet på 60 minutter, i kunst og håndverk mellom 45 og 60 minutter, i mat og helse mellom 120 og 145 minutter og i musikk varierte undervisningens varighet mellom 35 og 60 minutter. Direkte etter observasjonene gjorde forskerne korte felles notater om observasjonene.

I tillegg er det gjennomført fokusgruppeintervjuer med 29 lærere, 5 skoleledere og 2 skoleeiere. I fokusgruppeintervju som metode produseres data gjennom samhandling i en gruppe rundt et tema som forskeren har bestemt. Denne intervjuformen er særlig egnet til å produsere empiriske data som sier noe om hvordan meninger og holdninger, som ellers ofte er taus og tatt for gitt, blir gjort eksplisitt og dannes i en gruppe (Halkier, 2010, s. 10).

Utvalget er lærere som underviser i de fire fagene, på fem skoler i to kommuner. Fokusgruppeintervju for lærere ble gjennomført etter observasjonsøktene. Deltagerne ble rekruttert blant de lærerne som deltok i observasjon, samt andre lærere som underviser i samme fag ved observasjonsskolene i kommune 1 og 2. Det ble derfor ulikt antall deltagere i hvert av fokusgruppeintervjuene. Alle som deltok i intervjuer, fikk frikjøp fra undervisning. Intervjuene ble oftest gjennomført ved at to forskere dro til skolen og møtte lærerne der.

Våren 2023 gjennomførte vi også to fokusgruppeintervjuer med representanter både fra skoleeiernivå og skoleledernivå, i hver av de to samarbeidende kommunene. Deltakerne til disse fokusgruppeintervjuene ble rekruttert gjennom et strategisk utvalg og inkluderte rektorene ved våre caseskoler og en representant fra kommunenivå. Utvalget er skoleledere og skoleeiere i fem skoler i to kommuner. I forkant av intervjuene sendte vi ut prosjektbeskrivelsen av evalueringsprosjektet, samt oversikt over aktuelle temaer vi ønsket å løfte fram i løpet av intervjuet. Intervjuene ble gjennomført på en skole i den aktuelle kommunen. Intervjuene med henholdsvis lærere og skoleeiere og skoleledere varte ca. 60 minutter. Lydopptaket fra fokusgruppeintervjuene ble transkribert gjennom *Autotekst*, tekstingsverktøyet til Universitet i Oslo (2022) og deretter bearbeidet med gjennomlytting.

4.4 Analyser

En praksis eksisterer ikke for seg selv i skolen, men påvirkes og påvirker andre praksiser i og utenfor skolen. På hvilke måter LK20 omformes og oversettes i de praktiske og estetiske fagene er komplekst. For å få tak i noe av denne kompleksiteten har hvert fag gjennomført en tre-trinns analyse, inspirert av Hsieh og Shannon (2005). Analyseprosessen startet med at vi leste gjennom materialet flere ganger for å bli kjent med materialet. Deretter nærleste vi

materialet ord for ord for å utvikle undertemaer og temaer som lærerne, skolelederne og skoleeierne løfter fram. I denne prosessen skrev vi samtidig ned analytiske kommentarer. Videre sorterte vi materialet i kategorier basert på temaene og undertemaene. Mer spesifikt ble observasjonsdataene gjennomlest grundig av flere forskere som arbeider med skolefagene i høyere utdanning, og på dette grunnlaget ble det utviklet tre fortellinger fra praksis fra hvert fag. Fortellingene er korte «innpå-marsjer» for å synliggjøre praksisene som er observert og fungerer på den måten som vignetter. Å organisere praksisene som vignetter har som mål å fortelle om hvor observasjonen av praksisen foregår, tidsforløpet i undervisningspraksisen, hvem som på ulike måter bidrar til samskapingen av praksisen med sine ord, handlinger og relasjoner. Dette er første steg i analysen for å forstå det empiriske materialet og muliggjøre å analysere praksisene, eller som Kemmis skriver; «describe ecological relationships between each one of the practices» (Kemmis, 2022, s. 127) i utdanningskomplekset.

Fortellingene fra praksis tar utgangspunkt i språk, handling og relasjoner i observasjonsdataene, slik det kommer frem i samspillet mellom elever og lærere og for eksempel assistenter. Vi har vektlagt å synliggjøre hva lærere og elever snakker om, hvilke fagspesifikke begreper som anvendes og hvordan de forklares, samt hvilke handlinger som beskrives og hvilke handlinger som velges å vise fram når praksiser observeres. Videre beskrives hvilke ressurser og utstyr som tas i bruk og påvirker hva som foregår, når, hvordan og hvem som handler i praksisene. Ettersom praksiser er knyttet til sted og tid i teorien om praksisarkitektur, er det også beskrevet hvor praksisene foregår og tidsforløpet i praksisene i fortellingene. Ved å beskrive hvordan lærere og elever forholder seg til hverandre synliggjøres relasjonene i praksisene. I fortellingene fra praksis er det vektlagt beskrivelser av hvordan elever forholder seg til medelever og hvordan de forholder seg til ulike ressurser, rom og utstyr som tas i bruk i praksisene.

Intervjumaterialet ble deretter aktivisert og analysert i relasjon til tematikker fra fortellingene fra praksis. Til sist ble praksisarkitekturen tatt i bruk for å kontekstualisere og drøfte/ utvikle innsikt om hvert enkelt fags praksis. Avslutningsvis presenterer vi resonnementer og drøfter temaene vi har presentert i lys av analysen av læreplaner i Delrapport 1 (Borgen et al., 2023) og til tidligere forskning og teoretiske begreper presentert i kapitlet om praksisarkitektur og translasjonsteori.

4.5 Etisk refleksjon

Forskergruppen i dette evalueringsprosjektet er lærerutdannere i de fire praktiske og estetiske fagene. Flere av forskerne har også erfaring fra undervisningsstillinger i skole. Ingen av forskerne i evalueringsprosjektet har tidligere samarbeidet med de utvalgte kommunene og skolene.

Når det gjelder datahåndtering, har vi anvendt USN sine støttesystemer knyttet til rutiner for datainnsamling, databearbeiding og datalagring. Lydfiler er behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket og etter informert samtykke (jf. Vedlegg samtykkeskjema). Alle data i prosjektet innhentes, bearbeides og oppbevares i tråd med personvernforordningen GDPR.

Når dette empiriske materialet analyseres i lys av teorier, og med et analytisk begrepsapparat, framstår de som relevante utover den lokale konteksten de er hentet fra. Studien kan videre bidra til kunnskap om hvordan fagfornyelsen iverksettes på kommunenivå og i undervisningspraksiser i de praktiske og estetiske fagene, som videre kan ha relevans for endringer i implementeringsfasen av fagfornyelsen og i politikktutforming innenfor grunnopplæringen.

5 Praksiser i fagene – i spesialrom/ klasserom og i profesjonsfelleskap

I dette kapitlet presenterer vi resultatene fra analyser av datamateriale fra observasjoner og intervjuer. Resultatfremstillingen er strukturert slik at hvert fag; kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse og musikk, har sitt delkapittel. Hvert delkapittel innledes med fortellinger fra praksis, basert på observasjoner i klasserom. Disse fortellingene gir innblikk i hvordan undervisningen i hvert av fagene kan foregå i en skolehverdag, og gir grunnlag for en videre tematisk fremstilling av analyser (jf Kemmis, 2022). Kapitlet har også et delkapittel som bygger på intervjuer med skoleledere og skoleeiere. Til sammen gir dette grunnlag for en tematisk fremstilling av analyser relatert til de tre forskningsspørsmålene.

5.1 Kroppsøving

5.1.1 Tre fortellinger fra observasjoner i klasserom

Vi presenterer her tre fortellinger fra praksis med disse temaene som overskrift:

1. Kroppsøving - svømming med problembasert instruksjon/dialoger
2. Kroppsøving, volleyball i gymsal
3. Kroppsøving, kast og samarbeid i gymsal

1: Kroppsøving - svømming med problembasert instruksjon/dialoger

Temaet for kroppsøvingstimen er svømming, og elever i en ungdomsskole-klasse på 8. trinn (vanligvis 23 elever) deles i to grupper, der den ene gruppen får undervisning i en sal, mens den andre går i svømmehallen. Det er seks elever som skal ha svømming denne dagen, hvorav en elev ikke har gitt samtykke til å observeres. Organiseringen av undervisningen i svømmehallen er kjønnsbasert. Jenter og gutter får gruppere seg og kommer inn/går ut av svømmehallen til ulike tidspunkt etter avtale med lærer.

Elevene møtes med lærer på den grunne kort-enden av bassenget. Lærer sier at de skal øve på livredning, på å svømme 40 meter, øve på å få noen opp fra bassenget, og øve på å legge person i stabilt sideleie. Det er kommentarer fra noen av elevene. En elev sier: «det greier jeg ikke, å få noen opp på land». Lærer sier «vi starter med å svømme 2 lengder». Elevene svømmer over bassenget to ganger, deretter grupperer elevene seg i to grupper (gutter og jenter) i vannet, ved den dype enden av bassenget. Lærer forklarer at de skal

hoppe ut i vannet med bøyde ben slik at de ikke kommer dypt i hoppet, og viser kroppsposisjon og bevegelse fra kanten. Elevene prøver. Lærer sier: «OK, hvis man hopper uti kommer man lenger ned, så prøv å gå uti». Elevene prøver flere ganger og får det til. Lærer sier «bra!». Deretter øver elevene to og to på å svømme på rygg over bassenget mens de holder hodet på den andre over vann. De prøver også sidesvømming, med en arm rundt medelev og å ta svømmetak med den andre armen. En gutt sier «det var vanskeligere enn den andre måten». Lærer sier «nå har dere prøvd ulike teknikker. Hva fungerer best for dere?». Elevene svarer «nummer 1». Lærer: «Ville dere valgt den?». Elev svarer: «ja». Lærer: «hvorfor?» Elev: «enklere».

Elevene får instruksjon i hvordan de skal hente opp en person fra vannet. Elevene samles på den dype enden av bassenget og lærer forklarer at «nå har dere ilandført en person og den skal dere få opp». Så forklarer læreren og viser, stående ved bassengkanten. «Nå holder du ham bakfra med hendene hans samlet. Så skal du holde hendene mens du går opp selv. Så skal du gynge ham tre ganger – ikke hodet under vann – så løfte (over kanten)». En gutt gjør dette på medelev, det går fint å få seg selv opp og så medelev. Han løfter så en annen gutt, men mister ham uti vannet igjen. Alle elevene får til å hente opp en medelev etter noen forsøk.

Elevgruppen organiseres nå slik at guttene får undervisning i stabilt sideleie mens jentene skal øve på å dukke etter ringer på bunnen av bassenget, og å hente medelev opp fra bassenget. Deretter bytter gruppene oppgaver. Mens jentene får undervisning i å legge person i stabilt sideleie, kaster guttene ringer ut i bassenget og skal dykke etter disse. De kommer ikke helt i gang og blir litt passive og tøyser litt, ler. Lærer, som er over på andre siden av bassenget roper litt: «bare prøv, gutter». Guttene sier; «vi øver», mens de tøyser litt og ler.

Så samles elevene på dyp ende av bassenget igjen, og lærer spør: «husker dere alt vi har gått igjennom?». Gutt er ivrig og forklarer. Jente og gutt supplerer. Lærer sier «veldig bra». Gutt sier «vi har mye tid igjen». Lærer sier: «nå skal vi ha litt konkurranse». Oppgaven går ut på å øve på å få best mulig gli i vannet, og se hvor mange svømmetak de trenger for å komme seg over på den andre siden av bassenget. Læreren sier «Klar, ferdig, gå!». Videre øver elevene på fire ulike svømmetyper. Når de skal svømme på rygg, sier lærer at «om dere er redde for å slå hodet i kanten kan dere se på hva som er i taket over kanten». Lærer spør hvilken svømmemåte som var enklest og elevene mener det er å svømme rygg. Siste del av timen blir det konkurranselek. Lærer deler inn i lag, står med ballen på langsiden av bassenget, kaster til en gutt, og sier «førstemann til to mål». Elevene er aktive, guttene mer aktive enn jentene i starten, men snart er jentene like mye med. Lærer sier 1-0. Samarbeid mellom gutt og jente, latter. Lærer bytter lag ofte, og alle elevene er svært aktive i vannet. Så får jentene gå i garderoben, mens guttene fortsetter å leke/konkurrere (mer individuelt) i ca. 10 minutter.

2: Kroppsøving, volleyball i gymsal

Det er kroppsøvingstime i 8. klasse. 28 elever stiller seg opp på linje inntil veggen i gymsalen. Salen er av eldre årgang og er litt større enn en vanlig volleyballbane. Den har kunstdekke med tradisjonelle oppmerkinger, basketballkurver, noen ribbevegger, sittebenker og tilhørende utstyrsgarasjer. Lærer står foran dem i midten og snakker med klar og tydelig stemme om hva som skal skje: «Dette er tredje gangen med volleyball. I dag er det spill. Det er siste av 3 ganger vi har volleyball. Sist gang hadde vi baggerslag, serve, smash. Nå skal vi først ha oppvarming med fingerslag og baggerslag. Mest mulig spill i dag. Vi deler inn i lag – 1,2,3,4,5,6,7,8. Da setter vi opp banene! 3èr banen her, 4èr banen her...». Elevene går raskt til banene, setter disse opp og småsnakker lavt litt seg imellom. «Da henter alle lagene en ball og varmer opp på hver vår banehalvdel». «Da varmer vi opp! Da er vi i gang!» Det har gått bare 4 minutter fra de stod oppstilt og til elevene spiller fingerslag til hverandre i grupper. Baller hentes, baller slås, baller sparkes, baller trilles langs gulvet fra bane til bane. Etter noen få minutter fløyter læreren. «Hold ballen i ro. Dere skal serve fine baller, 3 slag, øve på mottak, opplegg og smash. Ikke vanskelige server, men over, motstander skal holde ballen i laget, opplegg». Elev sier til annen elev med lavmælt stemme «Det er lov med 3 slag i volleyball». Lærer går rundt til gruppene og gir korte tilbakemeldinger. «Kjør på, kom igjen, 3 slag 1-2-3...». Elevene forklarer regler og teknikk til hverandre på tvers av lagene og gir hverandre positive tilbakemeldinger. Etter 2-3 minutter kommer ny beskjed: «Ruller!»

Senere i kroppsøvingstimen går det fra tekniske øvinger i volleyball og over til konkurransespill i små lag på tvers av banen. Reglene er nesten identiske med vanlig volleyballregler, men håndteres litt lempelig. Fra en observatør ser det ut til at hele dynamikken mellom elevene endrer seg noe. Noen elever ser ut til å bli veldig motiverte, viser og forklarer og teller poeng høyt. Flere av elevene som så ut til å ha noe svakere ferdigheter i volleyball trekker seg litt tilbake, stiller seg på utsiden av oppmerkede linjer, og ser ut som om de ikke ønsker å få ballen til seg. Det rulleres fortløpende (3 min.) slik at de fleste lag får spille med hverandre.

Avslutningsvis får alle elevene beskjed om å rydde banene sine og møtes på linjen ved utgangsdøren. Lærer får oppmerksomheten og oppsummerer: «Bra aktivitet, dette er siste gymtimen før ferien. Kos dere, takk for i dag».

3: Kroppsøving, kast og samarbeid i gymsal

Salen er fra 70-tallet, med scene, og er noe mindre enn en volleyballbane. Salen har tradisjonell oppmerking, basketballkurver, en vegg med ribbevegger, sittebenker og tilhørende utstyrsgarasjer. 20 elever i fjerdeklasse står på en linje med ryggen mot scenen i gymsalen. «Dere må tenke på samarbeid i dag» sier læreren, «også er det mye uro her, så

det er fint om dere har fokus på å unngå hyling og skriking». Først skal elevene varme opp. De løper rundt i salen og læreren kommenterer at de er røde i kinna så da kan de starte på neste aktivitet. «Vi skal spille stikkball» forteller læreren. Lærerens spør klassen: «vil noen vise og forklare hvordan vi kaster?». Flere elever vil vise og en velges til å vise og forklare. Læreren gjentar det eleven sier og benytter ord som kastarm, underarm- og overarmskast. Aktiviteten starter opp og læreren roper ut til alle «fortsett, fortsett, fortsett».

«Ok», roper læreren, «nå kan dere stille dere inntil ribbeveggen». Alle elevene plasserer seg skulder ved skulder. Læreren fortsetter «nå skal vi ha forskjellige øvelser med ball». Elevene skal jobbe med hver sin ball. De skal kaste ballen opp i lufta, og mens ballen er i lufta skal de først klappe i hendene før de mottar ballen, etter hvert får de nye utfordringer å prøve på mens ballen er i lufta. Mens elevene prøver på de ulike utfordringene roper læreren ut til fellesskapet at det er «bra».

Læreren sier at hen lurte på hvordan de klarer utfordringene fra forrige kroppsøvingstime til denne, og fra gang til gang denne timen. Elevene står igjen med ryggen mot ribbeveggen og lærere sier at de nå skal jobbe sammen to og to. De skal prøve, øve og utforske kast som går direkte mellom dem, i bakken, og der de lager nye utfordringer for hverandre mens ballen er i lufta. Antallet pasninger skal telles og mange elever justerer ned avstanden mellom hverandre for å klare flest mulige pasninger. Med et blås i fløyta er elevene i gang igjen og ved neste stopp etterspør lærer hvor mange pasninger de klarte. Når læreren avslutningsvis samler elevene, spør hen om de vil vise fram øvelsene sine for de andre så de også kan prøve. Deretter lurte læreren på om elevene kan fortelle hva de har blitt bedre på i dag. «Kaste og ta imot», sier en elev. «Å fange ballen», svarer en annen. En tredje svarer «vi lærte å samarbeide».

5.1.2 Lærere og elevers praksis

Vi observerte timer i gymsal på barne- og ungdomsskoler, og i svømmehall på ungdomsskole. Som det synliggjøres i fortellingene fra praksis, var det klare fellestrekk i oppbyggingen av kroppsøvingstimene, med en tredelt struktur som liknet på oppvarming, hoveddel og avslutning. Dette er trekk vi kan kjenne igjen fra fagets tidligere læreplaner og omtalt allerede i Normalplan 1922 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1922). Undervisningen startet med samling. Det var en tydelig struktur, ro og orden og kommunikasjonsformen var kortfattet, hovedsakelig ledet fra lærer. Elevene fikk informasjon om dagens tema og øvelser, og ble raskt delt inn i mindre lag der det var behov for det. Avslutning av timene foregikk også ganske likt. Det typiske er en samling av gruppen, korte dialoger om hvordan timen har vært, og rydding som det forventes at elevene bidrar til.

I kroppsøving er det tradisjonelt forventning om at elevene skifter tøy før timen og gjerne dusjer etterpå. Dette innebærer også forflytting mellom garderobe og stedet der undervisningen foregår. På skolene er det ulike rutiner for garderobesituasjonene før og etter undervisningen. Vi observerte innsamling av mobiltelefoner før timen, og utlevering etter timen. På småskoletrinnet var det ikke skifte av tøy, elevene tok av seg skoene og deltok i timen i sal. På mellomtrinnet var det skifte av klær, og dusjing. En lærer sier:

Når man kommer på mellomtrinnet, dukker det opp litt andre ting i forhold til kroppsøvingen. Det er det med garderobe og kropp. Når de kommer i puberteten, skaper det en bekymring inn mot de timene. Så vi må ta hensyn til det. Det er mange som får individuelle avtaler, hvor de kan gå litt tidligere i dusjen. Eller at de får egen garderobe. At de ikke vil ha gym, fordi de bekymrer seg for dette. Så det har vært mye rundt det.

En annen barneskolelærer sier at «det er et utrolig omfattende fag. Det kommer på så mye om hele mennesket. Og det blir veldig nært». På ungdomsskolene var dette med garderobe og dusjing noe som ikke tok stor plass, men som kunne bli synlig i organiseringen av timen. I forbindelse med undervisningen i svømmehallen observerte vi for eksempel at det var klart regulerte avtaler for gutter og jenter for garderobesituasjonen ved oppstart og avslutning av timen.

I salundervisningen er det fellestrekk at oppvarmingsdelen er lek/konkurransbasert, og deretter øving/utvikling av ferdigheter som etter hvert går over i en konkurranseform. Lærerne bruker gjennomgående mye fløyte og gir gjerne kortfattede og tydelige beskjeder. Unntaket var i svømmeundervisningen på ungdomsskolen, der elevene var delt inn i små grupper og skulle øve på bestemte oppgaver, noe som synliggjøres i fortellingene fra praksis. På grunn av lyd/akustikk og støyen fra aktiviteten i vannet var lærer tett på elevene for å forklare og gi instruksjoner.

I alle observasjonene inngikk konkurranse i avslutningen av timen. Dette kunne være konkurranse som gjelder spill, fremvisning og andre målbare aktiviteter der det kan utpekes en vinner. Vi observerte at flere av konkurransene ikke nødvendigvis hadde noen sammenheng med det øvrige innholdet i timene.

Innholdet i timene i gymsal som vi observerte var mye bruk av ball i ulike aktiviteter, slik det synliggjøres i fortellingene fra praksis. I barneskolen omfattet dette øving av kasteferdigheter med ball, og på en ungdomsskole utvikling av ferdigheter innen volleyballspill. Undervisningen i svømmehallen var rettet mot svømmeferdigheter og livredning, mens i avslutningsdelen inngikk lekpreget konkurranse med ball.

Lek er omtalt som et innhold som skal ha mer plass i LK20 enn i LK06. Som det kommer frem av fortellingene fra praksis ble lek observert både på barne- og ungdomsskolene, og lek omtales av flere lærere i intervjuer. På barneskolen sier lærer: «Lek er jo det viktigste. Hele veien skal det være lek. Så bygger du på med andre ting som ballspill. Ballspill, turn og sånt. Men du må alltid ha med leken. Det er oppvarmingsdel og hoveddel. Du skal ha med flest mulig». Læreren forklarer hvordan det å bruke lek i oppstarten av timen, bidrar til at flere elever er med i neste del som er hoveddelen, ellers kan det være fare for å «miste» elever i en del aktiviteter. «Så ja, jeg vil si at lek er absolutt det viktigste av alt. Hyl, skrik og moro skal det være i oppvarmingsdelen». Lærere beskriver lek og inviterer til lek på alle trinn, og i observasjonene var leken preget av konkurranseelementer som er idrettsrelaterte. Et eksempel er at oppvarmingsaktivitetene kan ha form som bygger på en lek, for eksempel «hermegåsa», mens innholdet er idretts/treningsbasert, for eksempel armhevinger, krysshopp eller burpees (spenst hopp med påfølgende armheving).

Med tanke på at det har vært fire revisjoner i læreplanen for kroppsøving i LK06 er det verd å merke at det er ulike oppfatninger blant lærerne om hvilket innhold som er relevant i faget. En ungdomsskolelærer sier:

Dette året tar jeg en videreutdanning i kroppsøving. Og i løpet av dette året har jeg jo fått et mer nyansert syn på hva innholdet i faget bør være. Og fått retta opp litt gamle synder. Jeg hadde nok idrettsretta innhold fra min gymtid med meg før. Og i løpet av dette året har jeg hatt mer variasjoner, for å treffe alle. Mere fokus på å være i aktivitet lenge. Elevmedvirkning. Ja, være i dybden av ting og la de få utforske. Og være delaktig, vi har blant annet utviklet en egen idrett eller en lek, som er klassens. Og det har vi brukt lang tid på. Og det er nytt for meg da.

En annen lærer sier påfølgende:

Jeg er nok mer i den andre enden altså, jeg bruker mer tid på tradisjonelle idrettslige aktiviteter ennå. Selv om jeg kanskje fokuserer mindre på spillfasen. Mere på lek med ball eller holde på med ball. Men jeg må nok dreie mer i den retningen som du snakker om da. At man gjør mer lekpregede aktiviteter, bevegelsesaktiviteter enn det jeg gjør nå. Verktøykassa må utvides litt i forhold til fagfornyelsen. Det som står at man skal gjennom, det tror jeg. Jeg er nok ikke i mål der, nei. Det kan jeg ikke skryte på meg nå, nei.

Begge disse lærerne har synspunkter på innhold i faget som er kjente fra fagdebatten (se Borgen et al., 2023). De viser samtidig til at de er i prosess med å tilpasse sin praksis til fagfornyelsen og LK20.

En sentral endring i kroppsøving i LK20 er at det ikke lenger er hovedområder som er alders- og utviklingsrelaterte, men det er erstattet med språklige former som gjenspeiler en progresjonstankegang. I intervjuene kom det fram at lærerne valgte innhold ut fra at de la vekt på progresjon i bestemte ferdigheter innad i timen, og fra time til time for en periode på for eksempel tre påfølgende uker. I observasjonene la vi merke til at elevene var stort sett alltid i aktivitet, og at det var stort fokus på fysisk aktivitet. Organiseringen av elevene var tydelig gjennomtenkt slik at elevene visste hvor de skulle gå/være ved bytter av grupper, oppgaver, aktiviteter og lignende. I oppvarmingsdelen observerte vi mest engasjement blant elevene, men dette varierte mer under hoveddelen og konkurranseaktivitetene. I intervjuene sa flere lærere at de hadde elever som ikke deltar i hele timen, men setter seg ned på siden i noen aktiviteter. Noen lærere begrunner dette med at elevene ikke har så høy motivasjon. Lærere forteller også at det alltid vil være noen tilfeller der de inngår avtaler med elever om deltagelse ut fra spesielle behov.

I den observerte undervisningen var det et inntrykk at lærerne syntes de hadde dårlig tid til å få gjort alt som de gjerne skulle gjort i faget. Dette er også inntrykket fra intervjuene. Fløytebruken, nedtelling på klokken og de svært korte tilbakemeldingene fra læreren støttet opp under denne forståelsen. Dette gjelder både barne- og ungdomsskolen. En lærer på barneskolen sier følgende:

Elevene skal få mulighet til å bevege seg mest mulig, å bruke kroppen på alle typer av måter, både inne, ute, nærmiljø. Det er jo det som er hovedoppgaven vår, det er det vi legger plan på. Mest mulig aktivitet, variert opplegg, sånn at vi prøver å være inne om det meste av det som står i planen.

I svømmeundervisningen på ungdomsskolen var elevene delt inn i små grupper, der elevene skulle øve på bestemte oppgaver. Med en såpass liten gruppe som vi observerte, ble det ikke brukt fløyte, og det var dialogiske tilbakemeldinger i form av spørsmål fra lærer og svar og initiativ fra elever.

Valg av innhold i timene begrunnes også med at det skjer uforutsette ting i skolehverdagen. En lærer sier: «Så det er den handlingstvangen din som du må ta stilling til kjapt». På barnetrinn kan dette noen ganger føre til det denne læreren omtaler som «å kjøre safe» i valg av innhold for timen. I en del slike situasjoner oppgir lærere at de gjerne velger innhold i faget som de vet at elevene kjenner godt, for eksempel kjente tradisjonsleker, kanonball, hjørnefotball, innebandy, og det de oppfatter som enkelt å organisere for hele gruppen.

For å sikre at planene og gjennomføringen er i tråd med læreplanen, brukes gjerne Udir sine ressurser som et sjekkpunkt. En lærer sier: «Det er i hvert fall litt trygt, for da vet du at ja, jeg er innenfor det her». En annen lærer sier:

Når det gjelder intensjonene og sånt med den nye læreplanen i fagfornyelsen kroppsøving, så synes jeg den er litt svevende, og ligger litt høyt i forhold til hva vi egentlig kan få til med alle elever. (...) Det er jo et mål, men samtidig er det enormt vanskelig å kunne klare å få til intensjonene der, for alle elever. Og så må man tenke på at det er noen som synes at det å måle seg med andre, konkurrere, gjøre så godt de kan, måle styrke, det er kjempegøy. Og de har jo fått litt mindre spillerom egentlig, i den nye planen.

En tredje lærer tenker at den nye læreplanen er «(...) ikke bare ferdighet i idrett eller i det kroppslige, men også ferdighet i samarbeid. Og å være en fin fyr, holdt jeg på å si». Selv om flere av lærerne er godt innforstått med hva som står i læreplanen, så kan det spores en viss faglig uenighet og opplevelse av utilstrekkelighet og «å være på vei».

5.1.3 Vurderingspraksis

I LK20 skal elevenes kompetanse danne grunnlaget for vurdering. Dette framstår som utfordrende for lærerne. I intervjuene kommer det frem at lærerne har litt forskjellige oppfatninger om vurdering. Lærerne på barneskolen omtaler vurdering som en praksis de gjør her og nå, men der det også er mange nyanser og virkemidler. På ungdomstrinnet omtaler lærerne vurdering som noe vanskelig og utfordrende.

I en kompetanseorientert læreplan er det etter noen læreres mening vanskeligere å konkretisere progresjonen til den enkelte eleven. Å vurdere hva elevene har lært, og ikke hva de kunne før de startet med temaet knytter seg til spørsmål om utvikling av kompetanse og innebærer spørsmål om progresjon i kroppsøving. Ut fra observasjonene ser vi at det er en tanke om progresjon i undervisningen. I fortellingene fra praksis vises dette gjennom å øve på deløvelser i svømming og livredning, fra lek til spill i volleyball, fra enkle utfordringer med ball til utvikling av kastmuligheter selv. Dette viser at det er i de enkelte timene lærere skaper muligheter for at det også er progresjon på trinnet. Imidlertid er det uavklart hvordan progresjon fra 1. - 10. trinn kan uttrykkes i kroppsøving. Lærerne snakker om og viser progresjon på klassenivå, men i mindre grad på individnivå. Elevenes individuelle progresjon knyttet til utvikling av deres kompetanse er ifølge lærerne utfordrende å observere. I intervjuene knytter lærerne progresjon til valg av temaer og tid i faget. En lærer i ungdomsskolen eksemplifiserer dette med å kommentere at de må «dra ut tematikkene over tid». Det kan være en løsning for å synliggjøre elevenes progresjon og på den måten hva elevene lærer i faget, men understreker likevel at «generelt er det vanskelig å gi karakterer til den enkelte».

Våre observasjoner støtter opp om lærernes utsagn i intervjuene på den måten at vi ser at det er gjennomgående søkelys på det kollektive i kroppsøving. Det kollektive i

observasjonene synliggjøres i fortellingene fra praksis gjennom beskrivelser av felles instruksjoner, felles tilbakemeldinger – i store grupper av elever. Potensielt kan det skape felles progresjon, og felles sammenheng for elevene. På den andre side kan det bli lite rom for individuell tilpasning eller individuell progresjon, og det kan bli lite rom for elevmangfold og læringspraksiser med utgangspunkt i elevenes individuelle forutsetninger. I LK20 framheves elevforutsetninger som et grunnlag for vurdering i faget.

Lærerne påpeker i intervjuene at det er krevende å operasjonalisere og praktisere LK20, og flere lærere omtaler økt behov for at læreren selv har kompetanse i faget. En lærer beskriver det slik:

Du skal egentlig ha ganske mye kompetanse for å kunne klare å gjennomføre det som faktisk står der. Du kan ikke bare knipse med fingrene så greier du undervisvurdering som motiverer til videre aktivitet og videre vurderingspraksiser. Det er ganske komplisert, egentlig. Man må prøve seg fram, selv om jeg har vært lærer i mange år.

Lærerne stiller spørsmål ved egen kompetanse og stiller krav til omstilling hos seg selv, og de uttrykker at de famler i forståelsen av fagets innhold, og hvilke kompetanser som skal vurderes. Dette skaper usikkerhet og får følge for valg av vurderingskriterier, vurderingsprosesser og vurderingsformer.

Videreføringen av innsats som grunnlag for vurdering i LK20 anser lærerne i ungdomsskolen som viktig når de beskriver hva de vurderer. Innsats ser ut til å komme til uttrykk på ulike måter, og det anerkjennes på ulike måter. Lærerne knytter innsats til elevenes samspill og samarbeid, og kommenterer at når fair play er tatt ut av faget, forstår de dette som erstattet med samspill og samarbeid. Observasjoner kan tyde på at elevene også er kjent med denne endringen, og de løser det ved å hjelpe hverandre for eksempel i oppvarmingssituasjoner og øve-situasjoner, men ikke i konkurransesituasjoner. Eleven både gis og tar ansvar for egen og andres læring. Hvilken betydning disse handlingene får for relasjonene elever imellom, og hvordan dette anerkjennes i vurderingspraksisen er vanskelig å si noe om.

I observasjonene ser vi at innsats knyttes til elevenes handlinger som bygger opp omkring å følge lærerens instruksjoner og organisering, samt innsats i egen utvikling av ferdigheter som kast, livredning og teknikk i volleyball, som vist i fortellingene fra praksis. Hvordan innsats forklares og forstås, og anerkjennes i elevenes handlinger, gir innsatsbegrepet bredde i kroppøving. Lærerens brede tilnærming til innsats kan tyde på at innsatsbegrepet er sentralt i faget. Dette samsvarer med hvordan innsats er videreført fra revisjonene av LK06 og til LK20 (jf. Borgen et al., 2023). Samtidig har samarbeid kommet tydeligere inn i faget, og til sammen synes dette å komme i forgrunnen for lærerne. Men det er ulike syn på hvor godt

den kompetanseorienterte læreplanmodellen fungerer når det gjelder å vurdere på grunnlag av innsats. Lærer i ungdomsskolen sier at:

Dette med vurdering. Det er kompetansemål. Lav-høy-middels. Det skal vurderes. Progresjonen skal vurderes. Innsatsen skal vurderes. Ferdigheten totalt sett skal også vurderes, og individuelle forutsetninger som kommer inn. Så dette her er ikke veldig enkelt. Jeg synes ikke det selv. For da jeg startet, syntes jeg det var mye enklere. Altså på slutten av 90-tallet. Innsats, holdning, ferdighet. Det var egentlig enklere å formidle til elevene. Synes jeg.

En annen lærer sier at:

Jeg tror en utfordring som kan være at det kanskje er litt lite forståelse for hva som er kompetanse i kroppsøving. Jeg tror det er en tradisjonell oppfattelse om at hvis du er god i idrett, så skal du automatisk ha en høy karakter i dette faget. Men det er jo mye mer kompleks enn bare det. Det er som (...) sier, det er dette her med at du skal kunne utfordre deg selv, du skal kunne samarbeide godt med andre og bruke egne ferdigheter for å gjøre andre gode. Du skal også selv trene på å utvikle ferdigheter og bruke dem, i tillegg til alle disse målene med dans og svømming og overnatting og friluftsliv som jeg nevnte. Så allsidighet er viktig da. Og ikke minst den biten der med innsats, at du gjør så godt du kan.

Begge lærerne beskriver usikkerhet om vurdering i faget, og at innsats er en av komponentene lærerne spesifikt vektlegger og operasjonaliserer til å være det å ville gjøre ditt beste, og det å vise ferdigheter og holdninger gjennom aktivitet.

I alle observasjonene noterte vi kommunikasjon som vi tolker som tilbakemeldinger fra lærer til elev. Lærerne beskriver at de gjør underveisvurdering i tilknytning til slike tilbakemeldinger. I observasjonene ser vi at noen tilbakemeldinger er bekreftelse på elevenes ferdigheter, som beskrevet i fortellingen om svømming, eller tilbakemeldinger knyttet til regler, som beskrevet i fortellingen om volleyball. Generelt viser fortellingene at tilbakemeldingene var bekreftende, som en anerkjennelse av at lærerne ser elevene, og at de kommer som korte og presise utrop som «bra». Imidlertid bar de fleste tilbakemeldingene som vi hørte, preg av å være innsatsrelaterte utsagn som «kom igjen», «stå på», «bra jobba», «der ja» og «fortsett, fortsett, fortsett». Tilbakemeldingene var hovedsakelig rettet mot klassekollektivet, noe som ifølge lærerne også kan ha funksjon som underveisvurdering. Denne formen for tilbakemeldinger observerte vi også knyttet til enkeltelevers oppførsel og en form for disiplinering i form av korte beskrivelser av hva lærer vil at elevene skal gjøre/endre. Et eksempel er: «du gjør ikke det jeg sier». I intervjuene beskriver lærerne flere dimensjoner som knytter seg til begrunnelser og forståelser for hvorfor vurdering av elevenes oppførsel

gis mye oppmerksomhet i undervisningen. Kroppsøving som et oppdragende fag ser ut til å være en viktig begrunnelse.

I fortelling 1 om svømming, og tidvis også i fortelling 3 om kast og samarbeid, vises også en annen form for tilbakemeldinger i undervisningen. En tilbakemelding som setter søkelys på å få elevene til å begrunne valg, utforske og prøve ut. Dette kan sees i sammenheng med lærernes beskrivelser av egenvurdering og hverandrevurdering, i intervjuene. I lærernes beskrivelser er aktivitet framtrædende i fagets mål, innhold og vurdering, og knyttes til tilbakemeldinger. Imidlertid snakker lærerne også om at kroppsøving er «mer enn aktivitet», og at vurderingsprosesser der de muliggjør egenvurdering og hverandrevurdering kan bidra til dette. «Det er også læring i å ha mer fokus på de læringsmålene vi har», beskriver en lærer. Vi kan forstå dette som at det er spenninger i lærernes vurderingspraksiser.

Vektleggingen på underveisvurdering i LK20 oppfattes som noe nytt som ikke har funnet sin form enda, og lærerne viser til at det tar tid å tilpasse seg ny læreplan. En ungdomsskolelærer sier: «Jeg vet ikke om jeg selv klarer å vurdere etter intensjonen i denne planen ennå. Det er jeg ikke sikker på altså. Så det får en bare prøve seg litt frem på etter hvert her». Når lærerne beskriver hvordan underveisvurdering foregår, er det mye her og nå-situasjoner. Dette gjelder både i barne- og ungdomsskolene:

Jeg gir løpende muntlige tilbakemeldinger. Jeg kan jo også ta noen til side. Og både si hva som er bra, men også hva som bør bli bedre. Jeg er veldig rask med å gi tilbakemeldinger, for jeg vet at det ikke er så mange øyeblikk i etterkant jeg får gitt det.

Det er mye muntlig tilbakemelding i gymmen. Det må jeg si. Både underveis, før og etter.

Vi har jo samtaler med elevene i timene, snakker jo med dem i øktene.

Men så er kroppsøving jo i stor grad observasjon. Så det vi ser der og da, er det viktig at vi gir tilbakemelding på der og da.

Jeg også skriver jo, gjerne på høsten, en skriftlig vurdering av elevene. Og så pleier jeg jo ofte å si noe og rettlede, veilede, motivere i timene. Driver jo på en måte med underveisvurdering der, og så får jeg det til ofte, men det er jo en del ganger man ikke får det til også, vil jo si det.

I tillegg til muntlige tilbakemeldinger baserer lærerne seg på ulike former for skriftlighet, for å ha dokumentasjon i forbindelse med utviklingssamtaler på alle trinn, og i forbindelse med karaktersetting i ungdomsskolen.

Som nevnt er det et inntrykk fra observasjonene at orden og oppførsel inngår i en del tilbakemeldinger til elevene her og nå. I utviklingssamtalene i barneskolen anvendes kroppsøvingfaget gjerne for å rose elever om det er et fag elevene mestrer eller utmerker seg i, eller knyttet til orden og oppførsel, ifølge lærere:

Ved de utviklingssamtalene er det prioritert at du skal ta på orden og oppførsel, norsk, matte og engelsk. Det er mer den orden og oppførsel- delen hvor du kan få inn noe generelt. Er det noe du har lyst til å spesielt oppmuntre mot den eleven? Sliter du litt med å finne gullet i de andre fagene, så er det ofte at de er gode i de praktiske og estetiske.

Det er alltid et punkt på min samtale at de skal få en liten tilbakemelding i gymmen. Så foreldrene hører det. Jeg synes det er like viktig som om du klarer gangetabellen. Hvordan du er, oppfører deg, og spesielt i gym-timen. (...). Mange får mye skryt i det faget, så det er positiv feedback. Så absolutt, jeg føler vi gir brukbar tilbakemelding i det faget.

Når kroppsøving er med som ett av fagene i utviklingssamtalene på barne- og ungdomsskolen, og sluttsamtale på ungdomsskolen, er det muligheter for at det over tid utvikles en felles forståelse om hva kroppsøvingfaget «er» og hva som forventes av elevene. Ifølge lærerne varierer det hva foreldre legger vekt på å få informasjon om i disse utviklingssamtalene. Noen foreldre er mest opptatt av norsk, matematikk og den typen fag, men noen foreldre er også interessert i kroppsøving. Vi vet imidlertid ikke noe om innholdet i disse samtalene.

Skriftliggjøring av lærernes kontinuerlige observasjoner i kroppsøving framheves som en del av dokumentasjon i vurderingspraksisene. Lærere på ungdomsskolen gjør notater for å ha dokumentasjon for utviklingssamtaler og for karakteren, gjerne da i etterkant av gjennomført undervisning. En lignende praksis med å gjøre notater har de også på barneskolen, og da for å kunne ha dokumentasjon for utviklingssamtaler. En lærer beskriver sin begrunnelse for skriftliggjøring på denne måten: «Det er viktig at siden det er mye observasjon, så må jeg for min egen del notere ned til hver økt. Fordi hvis ikke så er det fort at man tenker at han jobber vel bra i timen, og så har du kanskje ikke noe å vise til. Det blir litt upålitelig.» Imidlertid eksemplifiserer ikke lærerne hva som skriftliggjøres, annet enn temaene lærerne observerer i egen undervisningspraksis. Skriftliggjøringen kan også vise hvordan vurderingspraksiser i

kroppsøving foregår mer som kontinuerlige prosesser der lærerne bruker sitt profesjonelle skjønn, enn som enkeltsituasjoner der elevene skal prestere eller vise fram et produkt.

Nasjonalt er det en del klager i de praktiske og estetiske fagene. Lærerne vi har intervjuet oppgir at dette ikke er noe stort problem. En av lærerne sier hen har hatt kroppsøving i 10 år uten klager. Dette knytter læreren til sluttsamtalen som alle elever får på 10. trinn. «Det er jo noe man gjør i alle fag. Det er jo mest for at eleven skal forstå den karakteren de får». Andre lærere oppgir at faget er lite prioritert i utviklingssamtalene. Med tanke på at det har vært til dels vesentlige revisjoner i læreplanen for kroppsøving i LK06, kan elevene på ungdomstrinnet ha fått ulike tilbakemeldinger om hva som vurderes i faget. I intervjuene har imidlertid ikke disse læreplanrevisjonene vært et tema, eller blitt omtalt av lærerne i forbindelse med spørsmål om vurderingspraksis.

5.1.4 Praksis i profesjonelle læringsfellesskap

Kroppsøving har spesialrom og spesialutstyr, faget foregår i sal, i svømmehall eller i uteområder som er egnet for bestemte typer undervisningsinnhold og aktiviteter. Det er mye forflytting av elever og utstyr, og det er klare krav til utstyrskvalitet og sikkerhet. Dette krever godt samarbeid mellom lærerne som underviser i faget, med ledelse og andre som jobber i skolen. Planleggingen vil avhenge av tilgang til steder for undervisning, inne og ute. For eksempel hvordan skolens nærområder er, tilgang til ulike naturmiljøer, avstander til ulike arenaer som idrettsplass, svømmehall, og så videre. Skolenes organisering har også betydning for hvordan planleggingen av kroppsøvingundervisningen foregår i profesjonsfellesskapet. På en trinnorganisert skole, en barneskole, er det lærerne på trinnet som har alle fag, og lærerne samarbeider om faget og på tvers av fag. Dette gir rom for å lage planer for lengre perioder, og utvikle felles planer for undervisningen i kroppsøving. Likevel forteller lærerne at: «Det er ikke lett å finne tider og sitte ned og prate kroppsøving». Ifølge lærere kan trinnorganiseringen ha noen fordeler med at lærerne samarbeider tett og kjenner elevene godt. Ulemper kan være at det blir mindre kommunikasjon opp og ned mellom trinn, for eksempel med tanke på progresjon. Fordeler kan være at kolleger som har jobbet lenge sammen, over mange år, har en form for kontinuitet og sikring av innhold i faget.

På ungdomsskolen, der lærere i større grad underviser enkeltfag og kroppsøvingslærerne går på tvers av klasser og trinn, beskrives stor handlingsfrihet for kroppsøvingslærerne. De kan ta en rekke individuelle avgjørelser, men vil også være avhengig av å samarbeide med kolleger i samme fag, og planlegge for lengre perioder. Planlegging over lengre tid knyttes for eksempel til organisatoriske spørsmål som fordeling av utstyr, og hvor hvilke klasser har kroppsøvingundervisning, slik at ikke flere lærere planlegger for eksempel svømmeundervisning eller skøyteaktivitet til samme tidspunkt. Lærerne beskriver at de har stor frihet til å ivareta faget innenfor profesjonsfellesskapet i skolen, men det er noen deler av

faget som er mer formalisert. Når det er snakk om ressursbruk og sikkerhetsvurderinger knyttet til bestemte læreplanbelagte innhold i faget, som for eksempel undervisning ute, overnattingsturer og svømming inne og ute, krever dette mer spesifikke avtaler med ledelsen.

I kroppsøving er det individuelle initiativ til samarbeid mellom lærerne i faget, og med andre praktiske og estetiske fag. Lærer sier at: «jeg er veldig glad for at de praktiske og estetiske fagene blir løftet i litt større grad i fagfornyelsen, og at vi kan jobbe litt mer variert og praktisk i de andre fagene også». Imidlertid er lærerne samstemte i sine beskrivelser av at kollektive utviklingsprosesser i skolen i liten grad organiseres for kroppsøving. Skolens organisering av fellestid har betydning for hvordan lærere samarbeider på tvers av fag, og i profesjonsfellesskapet. Det samlede inntrykket er at det er organiseringen av hverdagen, og basisfagene, fag som norsk, matematikk og engelsk, som kommer i forgrunnen i det felles profesjonsrettede arbeidet. En lærer beskriver prioriteringen av fellestid i skolen slik: «Kroppsøving har ikke hatt så stor plass i det når vi har jobbet med læreplan. Det tror jeg kanskje er generelt for de praktiske og estetiske fagene. At de har havnet litt lenger bak». I denne sammenhengen snakker også lærerne om tverrfaglige temaer og ønsker at kroppsøving er en del av planleggingen inn mot og i gjennomføringen av skolens arbeid med disse. En lærer ved ungdomsskolen beskriver det på denne måten:

Det må legges inn i felleskalenderen, og det er et ledelsesansvar, altså dette med å organisere lærekreftene. Og eventuelt periodeplanlegge. Så det må være et samarbeid, men det er også organiseringsspørsmål. At vi som lærere skal på en måte ta det på strak arm og prøve å løse utfordringer og muligheter, men det må også tilrettelegges for det på høyere nivå. På enkeltskolen er det jo rektornivå da.

Vi kan forstå dette som at kroppsøvingslærerne etterspør at faget inkluderes i kollektive utviklingsprosesser på fag-nivå for å ivareta fagets egenart, men også at det er ønske om at kroppsøving sees i faglige sammenhenger på tvers av fag.

5.2 Kunst og håndverk

5.2.1 Tre fortellinger fra observasjoner i klasserom

Vi presenterer her tre fortellinger fra praksis med disse temaene som overskrift:

1. Mestringspraksis og læring av håndverksferdigheter
2. Uttrykkspraksiser i en tverrfaglig kontekst
3. Utforsningspraksiser og kulturforståelse

1: Mestringspraksis og læring av håndverksferdigheter

16 fjerdeklasse elever kommer inn i klasserommet etter friminutt. Lærer og assistent er allerede til stede og det tar noen minutter før alle er på plass. Rommet er et helt vanlig klasserom med enkle pulter som står på rekke, to og to bord sammen. Foran i klasserommet henger en smartboard og veggene er dekorert med elevarbeider som tegneserier, tegninger, fargelagte samiske flagg og annet. Det ligger strikketøy på pultene og elevene tar tak i strikkepinnene så fort de har satt seg ned ved plassen sin. Det er tydelig at de strikker også i timen før observasjonen. Noen elever snakker lavmælt sammen mens de strikker, 13 elever har på seg head-set og ser ut til å høre på musikk. Alle elevene har en iPad på pulten foran seg og noen av elevene ser innimellom på den. To elever har lagt seg ned på gulvet med ark og blyanter og tegner sammen.

Stemningen i rommet er rolig, men også hektisk. Mange elever trenger hjelp og både lærer og assistent går rundt i klasserommet og hjelper der det trengs. «Hva skjer her? Dette de av?». Lærer 1 har tatt strikketøyet fra eleven, strikker litt på det mens hen viser og forklarer videre: «Du må nok ta disse her og strikke først. Det blir litt ekstra vanskelig å snu med så mange tråder». Så får elevene strikketøyet tilbake og lærer forklarer mens eleven tar strikkepinnene for å fortsette selv: «Hold dem i hånda, prøv å starte og se hvordan det går». Noen ganger er veiledningen hands-on og lærerne legger sine hender over elevenes hender og viser med kroppen hvordan de må holde og bruke strikkepinnene for å få til strikkemaskene.

Elevene strikker med forskjellig garnkvaliteter, tykkelser og farger. Noen strikker ensfarget og noen med flere farger. Da en elev henvendt til annen sier: «Jeg har så tynn tråd» fanger lærer det opp går bort og sier: «Det går ofte fortere med tykkere tråd, hvis det er det som er motivasjonen. Det går fortere da». Eleven vil bytte garn og lærere sier: «Da må du komme hit og velge! Da finner vi et nytt garn». Hun holder opp et garnnøste foran eleven: «Vi har denne». Eleven peker på et annet nøste og lærer forklarer: «Den er ikke så tjukke». Hun

finner et nytt nøste og holder det opp: «Vi har denne» sier hun og ser spørrende bort på eleven. «Ja, den» sier eleven, lærer bytter farge og avslutter veiledningen med å si: «Det blir lekkert, rosa og lilla sammen!». Mot slutten av timen er en av guttene ferdig med å strikke. Læreren har hentet oransje filt og garn og lagt det i fanget sitt. Hun har satt seg på en stol nær smartboarden: «Da skal vi se her, mister». Hun henvender seg til eleven: «... hva vi skal gjøre der, det er å sy på øynene». Hun peker på strikketøyet og gir samtidig eleven oransje tråd. Deretter trer hun i nåla og spør: «Ok. Hvor skal vi ha de øynene da? Jeg fester tråden». Hun viser og forklarer mens hun syr: «Så tar jeg ... ser du? Det er et kryss også tar jeg de ... lager liksom» ... hun stikker nåla ned og opp gjennom knappen og fortsetter: «... det er jo veldig lett. Så kan du sy det andre øyet ditt der». Eleven setter seg på gulvet og syr. Dypt konsentrert stikker han opp og ned gjennom knappen og den strikkede flaten. Han viser stolt fram til kameraten sin: «Det ble riktig». Han gliser over hele ansiktet, går til lærer og viser frem. «Se her, ja!» sier hun: «Ferdig med begge! Kjempebra!».

2: Uttrykspraksiser i en tverrfaglig kontekst.

Klasserommet er nesten kvadratisk, det ligger midt i en lang gang i 3. etasje av et gammelt skolebygg i mur og betong. Det er tett med pulter og stoler, og med 30 elever i 9. klasse blir det overfylt og trangt. Bakerst i klasserommet henger noen elevarbeider på veggen. Når elevene har satt seg ned tar en av de to lærerne styringen og forklarer hva elevene skal gjøre i timen: «Dere skal lage en illustrasjon til diktet dere forhåpentlig har skrevet i norsktimen. Dere skal bruke farger for å beskrive følelser». Hun viser oppgaveteksten og noen få eksempelbilder på smartboarden foran i klasserommet.

Videre retter lærere oppmerksomheten mot at klassen har hatt om visuelle virkemidler i norsk og forklarer hva det handler om i kunst og håndverk. Hun snakker om sammenhengen mellom følelser og farger og påpeker at elevene skal kunne begrunne sine valg av farger og visuelle virkemidler. Til slutt sier hun litt om hvordan arbeidet vil bli vurdert: «Det vi ser etter er om du har sammenhenger, at du får frem følelsene til avataren. Det er viktig å få frem stemningen og følelsen avataren har». Vurderingskriteriene er eksplisitt beskrevet på powerpointen.

Etter den 10 minutter lange introduksjonen organiserer lærer 2 utdeling av maleutstyr. Det er ikke nok pensler til at alle kan få både små og store pensler. Elevene organiserer seg i grupper ved at noen snur seg rundt og det er tydelig at alle vet hva de skal. Noen elever henter vannglass og malearbeidet kommer raskt i gang når ark og pensler er på bordet. Arkene ligger løst på bordet og alle begynner å male uten å skissere på forhånd. Elevene snakker dempet med de som sitter i nærheten. Noen har PC på pulten og søker etter bilder der, noen snur seg for å se på plakaten de har hengt opp bakerst i klasserommet.

Lærerne går rundt og samtaler individuelt med hver enkelt elev. I møte med eleven oppretter de øyekontakt og åpner nesten alltid med å stille spørsmål om elevenes motiv og fargevalg, hva de ville få frem av følelser, og hvordan de kan bruke fargene for å få det til. «Hva er det du tenker da?». Hen sitter på huk og snakker lavmælt med eleven. Det er vanskelig å få tak i elevenes svar, men læreren fortsetter: «Hvordan kan du få det frem i bildet ditt? Skal det være abstrakt ... eller?». Lærerne utfordrer elevene til å fortelle om og reflektere over egne valg. Og spørsmål som: «hva symboliserer det?», «hvilken avatar har du valgt?», «hva tenker du?», «hva slags følelser?» høres ofte.

Utover timen begynner noen av elevene å bli ferdig med å male og vil plassere teksten på bildet. «Hvor tenker du at du vil ha teksten da?» spør lærer. «Nå har du sentrert teksten ... men hvor vil du ha den i forhold til komposisjonen?» Lærer ser på bildet sammen med eleven og peker mens hen snakker, så forklarer hen hvordan eleven kan plassere teksten slik at det blir balanse i bildet.

Til slutt sier lærer at de nok må fortsette litt med bildet etter vinterferien, sammen med norsklæreren. Før elevene får slippe ut i friminuttet spør lærer 1 om eleven syntes det var en grei oppgave. Når elevene ikke svarer direkte, oppsummerer hun selv med å si: «Det var jo en ganske fri oppgave egentlig. Litt styrt, men ganske fritt. Og det var mange fine refleksjoner rundt fargene og hvordan dere har brukt penslene. Mye bra her!».

3: Utforskningspraksiser og kulturforståelse

Tegnesalen er stor og romslig med skaprekker bakerst og tavle og kateter foran. Pultene er vendt mot kateteret, to og to sammen. Skapdørene er dekorert med livlige elevmalerier fra gulv til tak og på benken langs vindusrekka er resultatene fra et redesignprosjekt lagt frem. Ved kateteret er det mye tegne- og formingsrelatert utstyr som står utover. Rommet bærer preg av å være godt brukt over flere år. De 12 elevene i 9. klasse har fordelt seg i par eller individuelt på pultene. Det er ikke fullt i rommet og mange pulter står ledig. Det er en rolig og vennlig stemning i rommet.

Læreren har lagt frem en bunke med ulike typer klær som hun viser frem til elevene. «Vi skal begynne med en ny oppgave om klær. Den handler om drakt og dekor. Hva vil dere karakterisere dette som?». Hun holder en kinesisk kimono opp foran elevene og en av elevene svarer: «Kimono». Flere plagg vises frem og navnsettes og lærer forklarer at elevene skal velge seg et tiår som de skal presentere klær fra: «Det er opp til dere hvordan dere vil presentere. Kreativiteten og fantasien deres er det eneste som begrenser dere» sier lærer mens hen vandrer litt frem og tilbake i rommet og forklarer videre: «Tenk film for eksempel. Bruk ulike medier til å hente klesinspirasjon fra. Dere kan se hva foreldre og besteforeldre har i skapet fra de periodene dere har valgt. Kanskje kan dere kle det på dere,

ta bilder eller film? Vi kan lage en cat-walk her...». Lærer skisserer mange muligheter og åpner opp for stort handlingsrom for elevene.

«Begynn å gjøre research – dokumenter hva dere har gjort i denne timen, konsentrere og samle all inspirasjon så dere kan velge metode neste gang» sier lærer etter den første innledningen og elevene finner frem sin iPad. Roen senker seg mens elevene søker på nettet og skroller seg gjennom bildematerialet som dukker opp: «Se - slengbukser, så kult!». En elev viser bilder på iPad til sidekameraten: «Det bildet kommer opp hver gang – discoår! Se på de kjolene!». Flere elever viser entusiastisk frem bilder til sidekameraten. Omtrent halvveis inn i timen minnes elevene om at de må huske på å ta vare på prosessen: «Mens dere skroller og skroller..., ta vare på prosessen. Lim inn i et dokument - det blir på en måte loggen deres. Gjennom hele prosessen må dere ta valg, sånn at dere kan vise hva dere velger». Tre gutter som snakker om fotball blir fanget opp og lærer dreier samtalen inn på hvordan fotballdrakter: «... endringer i snittet, det må dere få med dere gutter! Hvordan kledde trenerne seg? Det er stor forskjell på trenere, synes dere ikke? Noen går i dress og andre i treningstøy». Mot slutten av timen tar lærer ordet og går gjennom vurderingskriteriene for alle.

5.2.2 Lærere og elevers praksiser

Gjennom observasjonen av de fire undervisningsøktene fremtrer ulike kunst og håndverkspraksiser. Disse praksisene er i fortellingene fra praksis språkliggjort gjennom begrepene mestringsspraksiser, uttrykkspraksiser og utforskningspraksiser for å signalisere kjennetegn og forskjeller mellom dem. På et diskursivt nivå kan vi forstå disse undervisningspraksisene i lys av fagets håndverkstradisjon, som i den første fortellingen, mens den andre fortellingen synliggjøres en kunsttradisjon hvor det å skape individuelle uttrykk står i fokus. I den tredje fortellingen ser vi konturene av en utforskningspraksis knyttet til et kulturhistorisk tema.

Det varierer mellom barnetrinns- og ungdomstrinns lærerne når de snakker om hvordan faget planlegges. Barnetrinns lærerne snakker om en «time-for-time» praksis mens lærerne på ungdomstrinnet i større grad snakker om «helhet og sammenheng» og «rød-tråd», både for det enkelte år og gjennomgående for flere år. Alle de observerte øktene står videre i en relasjon og sammenheng til undervisning før og/eller etter den observerte økten. Av de fire øktene vi observerte var to av oppgavene midt i et forløp, en av øktene stod i relasjon til et annet fag (norsk) og med trekk av tverrfaglig undervisning, og i den siste økten observerte vi oppstarten av et lengre undervisningsforløp. Gjennom fokusgruppeintervjuene snakkes det om «de lange gode oppgavene» og betydningen av kunst og håndverk som et fag hvor læringsprosessen foregår over tid og står i en sammenheng. Lærerne snakker om betydningen av at elevene lærer seg å lage skisser og arbeidstegninger, og at de har «øvelser» før de får lov til å gå videre. En av lærerne setter ord på betydningen av at elevene

får erfare «over tid, trene tålmodighet, utholdenhet, lære seg til å jobbe med noe som faktisk er gjentagende». I lærerens språk er ord som «trene», «øve» og «å lære seg» ofte brukt. De fremhever betydningen av den kroppslige og motoriske læringen, det å kunne stå i en prosess over tid, og det å lære seg arbeidet fra ide til ferdig produkt. En av lærerne forankrer dette i verdien av kunst og håndverksfagets mulighet til en form for langsomhet og sier: «For det er liksom hele tiden sånn, sånn, sånn» (knipser, knipser, knipser), «og det å være en motvekt til det, har jeg opplevd litt som min misjon inn i det faget, faktisk». I observasjonsmaterialet ser vi særlig i de øktene med strikking og søm at dette med å øve og trene på en ferdighet kommer til uttrykk.

Et trekk som særlig går igjen i de to undervisningsøktene med ungdomsskoletrinnet, er hvordan lærerne arbeider. De starter timen med å gjennomgå hva arbeidet til elevene innebærer, deretter viser de eksempler og synliggjør muligheter for elevene. Gjennom intervjuene snakker flere av lærerne om den didaktiske modelleringen: «... i hver oppgave så starter det med en introduksjon og et eksempel, for å se det er her du skal, for hvis ikke, så blir det veldig langt ute for mange av dem». Betydningen av det konkrete og det å forevise visuelle forbilder brukes for å rette elevenes oppmerksomhet og læring mot noe spesifikt. Et gjennomgående trekk er det individuelle arbeidet innenfor en lærergitt ramme. Som en av lærerne selv sier i slutten av timen: «En ganske fri oppgave egentlig. Litt styrt, men ganske fritt». De fire øktene vi observerte viste ulik grad av elevmedvirkning og muligheter til valg innenfor de gitte rammene, fra nokså stramme rammer og muligheter til å velge farger og plassering av øyne på uglen, til store muligheter når det gjaldt å «velge en presentasjonsform som du er god på».

Når lærerne snakker om faget og hva det skal inneholde, er det mange som snakker varmt om håndverksferdigheter og betydningen av at praktisk arbeid igjen har kommet på dagsorden i læreplanen: «... altså håndverksprestasjonen, at det er blitt mer i fokus igjen, det er ikke bare å snakke om eller diskutere, men gjøre mye, mye mer enn det var da, det er jeg veldig glad for». Dette står samtidig i en viss kontrast til utsagn hvor det kommer frem at «det kan ha en tendens til å bli litt mye tegning». I praksisene vi observerte var det to oppgaver med tekstil; strikking og søm på maskin, og altså håndverksrelaterte oppgaveperioder. I en gruppe var innholdet maling og i den siste var det lagt opp til med multimodale muligheter for å presentere kulturhistorie. Gjennom intervjuene kommer det videre frem at det er særlig sløyd og trearbeid som forsvinner ut som innhold i faget:

Vi skulle gjerne hatt en gammeldags sløyd lærer som tør å ta tak i alle våpnene, holdt jeg på å si (høy latter fra alle).

Jeg kjenner at jeg ... føler at jeg har blitt tatt fra muligheten til å lære bort håndverk. Og jeg står og underviser egentlig det jeg er dårligst i sjøl. Og det er tegning. For å være helt ærlig.

Så det er liksom, du får ikke utforska ulike materialers egenskaper og funksjonalitet for 20 kroner per elev.

Men da brukte jeg opp det som var av restematerialer og startet jo skoleåret i år med null materialer igjen for sløyden.

Store gruppestørrelser, manglede kompetanse, uegnede lokaliteter og dårlige ressurser nevnes som årsaker til at håndverk og arbeid med trematerialer forsvinner ut av undervisningen.

Det digitale er til stede på ulike måter og i de fleste øktene som ble observert. I tre av øktene vi observerte hadde alle elevene hver sin iPad. Disse ble brukt både til underholdning og til faglig arbeid. I begge ungdomsskolegruppene kunne vi observere at elevene brukte iPad til å søke på nettet etter fagrelevante bilder. I tillegg kom det frem gjennom intervjuet at blant annet et program som Exel ble brukt for å lage mønster til broderi. Alle klasserommene hadde en smartboard.

I en av observasjonene ser vi hvordan kunst og håndverk praktiseres i et tverrfaglig samarbeid med norsk. Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring ser ut til å være en overgripende tematikk i og med vinklingen inn mot å forstå og uttrykke følelser gjennom eget skapende arbeid. Så langt vi kan forstå undervises fagene enkeltvis, og med fagrelevant innhold knyttet til hvert fag, men innholdet og resultatet av elevenes arbeid har en indre sammenheng og logikk som synliggjør begge fagene i arbeidet. I intervjuene snakker lærerne om tverrfaglig undervisning som noe de ser verdien av og som de ønsker å få til, og gjøre mer av:

Og jeg vil gjerne få lov til å flette de to sammen. Den praktiske matten og kunst og håndverk, det kunne ikke være en bedre kombinasjon.

I høst i matematikken, så har vi hatt Excel, og at vi da får det igjen også i kunst og håndverken, det synes jeg har vært ... man bruker da programmet på en litt annen måte, ikke sant? Sånn at du får en forståelse at dette programmet kan jeg jo bruke til flere fag.

Språket lærerne bruker om tverrfaglig undervisning er mulighetsorientert, de ser og ønsker å jobbe mer tverrfaglig fordi de ser at det kan ha verdi for elevenes læringsarbeid. Samtidig trekkes det opp relasjoner til *tid* som en sentral rammefaktor som hindrer disse mulighetene til å komme ut i praksis: «Det er jo tiden, ikke sant, - at vi ikke får den planleggingstiden som trengs for å lage tverrfaglig opplegg som vi skulle ha gjort hvis vi skulle jobbe ordentlig etter

læreplanen». I utvalget vi har observert er det er en av skolene som utmerker seg i relasjon til tverrfaglig undervisning. Her tydeliggjøres flere eksempler på at kunst og håndverk inngår i tverrfaglig samarbeid med andre fag, mens på de andre skolene er det mer noe lærerne snakker om og ønsker å få til.

5.2.3 Vurderingspraksiser

Gjennom observasjonsøktene ser vi spor av litt ulike former for vurderingspraksis. Det kan være gjennom rosende og oppmuntrende kommentarer som: «se at øvelse gjør mester», «du strikker veldig kjapt!», «der ja, det er bra!», «det går jo så det suser!». Slike kommentarer er i hovedsak fremtredende på barnetrinnet og kommuniserer hvordan lærerne er opptatt av å anerkjenne elevenes anstrengelser. Andre typer støttende utsagn kan vi se hvis en elev er i ferd med å gi opp: «Er du ikke fornøyd? Du kan skissere først hvis du vil», men også støttende utsagn når eleven selv mener noe ikke ser riktig ut: «Sånn er det når man er fersk på strikking. Men fortsatt er det ikke noe galt».

Av og til kommer lærerne med kvalitativt vurderende utsagn om arbeidet elevene har gjort: «så fint det blir oppover her!», «da blir det lekkert, rosa og lilla!», «du er godt i gang», eller de kan komme med korrigerende utsagn til elevenes handlinger eller hva de konkret kan jobbe mer med: «så prøver du å være helt ute i kanten der», «bruk hendene til å styre. Nå er det symaskinen som bestemmer», «bare jobb litt mer oppi der», «prøv å få lik avstand», «du bør ha eksempler på flere varianter». Elevenes rolle i dette landskapet handler på den ene siden om at elevene selv går til lærere for å få bekreftelse og støtte på at de gjør ting riktig, og at de er på riktig vei og at de har forstått oppgaven rett. Elevene virker generelt sett å være opptatt av å få lærerens aksept. Andre ganger er det læreren som tar initiativ til å snakke med eleven om arbeidet de gjør; da betrakter de gjerne elevenes arbeid først og følger med på at elevene er innenfor det handlingsrommet som oppgaven åpner for, og korrigerer deretter i forhold til dette.

De kvalitativt vurderende utsagnene ser ut til å fungere som en markør/ bekreftelse/ definisjon på hva som kjennetegner godt arbeid. Deretter er det opp til elevene å ta til seg veiledningen underveis og endre eller tune seg inn mot lærerens korrigeringer. Gjennom intervjuene kommer det frem at alle lærerne på mange måter sidestiller veiledning og underveisvurdering:

Ja. Jeg tenker jo at det er mye vurdering i den daglige veiledningen som du gir.

... på mellomtrinnet så handler det mye om den samtalen, den veiledningen, og hvor er det du skal, og dette har du gjort, og dette kan vi bli flinke til, alle de framovermeldingene.

Så da snakker jeg om hva de syntes var vanskelig med den strikkingen her, og «dette fikk du til», «se så fint det ble her», ikke sant, og «se her, hva var det som skjedde her?».

Ja. Jeg opplever jo litt sånn den undervisningsvurderingen også når jeg går rundt og de jobber med oppgaven sin. Sånn tenker jeg jo. Og jeg veileder og gir en tilbakemelding der og da.

Dette bildet samstemmer med det vi observerte, den daglige veiledningen og møtene med elevene inneholder både veilednings- og vurderingskomponenter. Det foregår på en direkte og umiddelbar måte, der og da. Vi fanget i liten grad opp praksiser hvor læreren inviterte elevene inn til lengre samtaler og vurdering av arbeidet, og i undervisningsøktene kunne vi stort sett oppfatte vurdering som enveiskommunikasjon, fra lærer til elev.

Tre av undervisningsøktene hadde vurderingskriterier knyttet til oppgavene elevene arbeidet med og på begge ungdomsskolene ble disse kriteriene synliggjort for elevene muntlig når lærerne presenterte oppgaven i felleskap. Lærerne formidler at de bruker mye tid på formell vurdering og at det er viktig å synliggjøre for eleven «hvorfors han får den karakteren han får».

Flere av lærerne sier de av og til involverer elevene i sluttvurderingen i den forstand at «de sier litt om hva som var bra, og hva de ville gjort annerledes, sånn for resten av klassen». Noen forteller at de lager utstillinger av elevenes arbeider og at elevene gjennom det får mulighet til å se hva de andre har gjort», men de reflekterer også over et ubrukt mulighetsrom med tanke på å få elevene til å reflektere selv: «Men jeg skulle ønske vi var flinkere til ... når vi er ferdig med en oppgave, så satt vi oss ned, og så på hverandres ting, og fikk en opplevelse (...)». Læreren kommenterer videre at tiden er knapp, og plutselig er de i gang med noe nytt: «... og så har de egentlig ikke rukket å reflektere da. Hva var det som var bra her, og hvorfor likte jeg denne».

5.2.4 Praksis i profesjonsfellesskap

Gjennom intervjuene tydeliggjøres to hovedfunn knyttet til lærernes refleksjon om lærerens profesjonelle læringspraksiser. Det ene peker på hvordan lærerne oppfatter faget kunst og håndverk som en del av skolen som organisasjon, og det andre er knyttet til deres beskrivelser av hvordan faget inngår som en del av skolens profesjonelle læringsmiljø.

I sitatene nedenfor tydeliggjøres oppfatninger om kunst og håndverksfagets plass i skolen:

Men i ord ja. Der er det prioritert.

Det er jo en del som tenker at, ja, hvorfor skal vi ha det som fag? Og det har vi vel kanskje møtt litt hos enkelte kolleger også. Matte og norsk og engelsk er så veldig mye viktigere.

Og vi er nok enda der at kunst og håndverk er en sånn, det må vi bare ha, typ.

Nei, altså ledelsen er jo ikke interessert i det. De er interessert i hvordan vi gjør det i matte, engelsk og norsk.

Lærerne snakker om opplevelsen av at faget ikke bli prioritert, at det er andre fag som er viktigere og at kunst og håndverk bare er et fag man må ha (fordi det står i læreplanen). De tegner et bilde av et fag som ikke har like stor verdi som andre fag, at det snakkes om med fine ord, men allikevel ikke blir anerkjent verken av andre lærere eller av ledelsen. Denne oppfatningen gjenspeiler og forsterker det som tydeliggjøres i neste funn hvor lærerne beskriver hvordan de oppfatter skolens arbeid med profesjonsutvikling i samarbeid med andre lærere i skolen.

Når vi spør om hvordan skolen arbeider med det profesjonelle læringsfellesskapet på skolen får vi et innblikk i hvordan lærerne oppfatter mangelen på fellesskap og samarbeid både innad i faget, men spesielt i forhold til skolen som helhet:

Vi jobber ikke med det, det er svaret. Det har ikke vært et tema (...) så det er jo veldig varierende da hvordan vi jobber med det. Det er ikke satt av noe tid til å jobbe med det på vår felles utviklingstid. Det har jeg aldri opplevd i løpet av de årene jeg har jobbet der.

Vi har ikke hatt noe planleggingstid på det, utenom det vi forsøker å ta tak i innad på trinnet, og der er vi jo helt avhengige av hvem vi har inne da, hvem som har kompetanse i faget. Det er jo det det også henger litt på. Og det kan jo være litt forskjellig.

Jeg skal bare være helt ærlig. Vi har ikke noen ordentlige samtaler om det. Det blir liksom de som er på småskolen, de har litt sånn tema for tema, eller time for time. Også egentlig, de samtalene vi har sammen, er hvordan vi skal organisere tredeling. Men ikke så mye sånn gode samtaler om oppgaver og læring, og det fokuset der.

Det er ingen av lærerne som snakker om at de er en del av et profesjonelt læringsfelleskap som går utover kunst og håndverksfaget, eller altså at faget inngår som en naturlig del av skolens profesjonelle læringsfelleskap. Lærerne på ungdomstrinnet snakker om at de har noe samarbeid, men understreker samtidig at: «Det blir mye innad med kunst og håndverkslærerne, synes jeg». Barneskolelærerne kommuniserer mer entydig om profesjonelt læringsfelleskap som noe som avhenger av den enkelte lærers initiativ: «Vi har ikke fagseksjoner lenger. Så det ... måten det gjøres på er at de som er litt ekstra interesserte samarbeider litt. Hvis du skjønner hva jeg mener, på eget initiativ».

Gjennom intervjuene tydeliggjøres et bilde av lærernes profesjonelle læringspraksiser som noe som ikke er organisert fra ledelsens side og noe som foregår på enkeltlæreres initiativ og interesse. Det virker å være preget av tilfeldigheter, det beskrives som personavhengig og at praksisene til en viss grad er preget av organisatoriske og praktiske aspekter. En av lærerne sier: «Jeg føler meg egentlig litt alene. Det tror jeg flere gjør».

5.3 Mat og helse

5.3.1 Tre fortellinger fra observasjoner på skolekjøkkenet

Vi presenterer tre fortellinger fra praksis med disse temaene som overskrift:

1. Bruk og forklaring av fagbegrep og fagspråk
2. Arbeid med matematikk som grunnleggende ferdighet i mat og helse
3. Arbeid med oppskrifter og framgangsmåter

1: Bruk og forklaring av fagbegrep og fagspråk

Skolekjøkkenet vi kommer inn i ligger øverst i bygget, et eldre stort skolebygg i mur. Skolekjøkkenet er nyoppusset med fire stasjoner og komfyr til grupper à fire elever. I tillegg har gruppene hvert sitt bord der elevene kan sitte og spise. Elevene henger av seg jakker og tar på forklær i garderoben før de kommer inn. Læreren har en egen stasjon der hen presenterer dagens oppgave og innhold i timen. Det er også mulighet til å vise digitale presentasjoner og filmer. Etter presentasjonen går elevene til hver sin stasjon.

Elevene skal bake boller og fylle med pisket krem og syltetøy, i forbindelse med fastelavn. I gjennomgangen i begynnelsen av økten presenterer og diskuterer læreren ulike fagbegrep fra oppskriften og framgangsmåten. Også i løpet av elevenes arbeid, dukker det opp fagbegrep som drøftes i mindre grupper.

I oppskriften står det at melken skal være lunken, og lærere spør i plenum hvordan en skal få melken lunken og hva «lunken» betyr. En elev svarer at det betyr å få kroppstemperatur på melken. De diskuterer videre hva kroppstemperatur betyr og hvordan de skal varme melken og sjekke hvor varm den er. Læreren demonstrerer hvordan de kan sjekke temperaturen ved å dryppe på innsiden av håndleddet og forklarer at hvis melken er for kald eller varm, kjennes det. Hvis melken er passe varm, kjenner du ikke at du har dryppet melk på håndleddet. Videre går læreren gjennom begrepene smuldring, smelting av smør, og hva det vil si å «ha i væske og sukker». Læreren spør også i plenum hva det vil si å elte noe. Underveis i elevenes arbeid kommer det opp spørsmål fra elevene om hva det vil si å pensle bollene, kakke (egg), heve (deig) og kjøle ned. Læreren veksler mellom å hjelpe elevene til å reflektere seg fram til svaret, og å gi konkrete svar når de står fast. Hen er gjennom hele økten positivt støttende i den forstand at hen aldri prøver å gi elevene en følelse av at dette burde de ha kunnet fra før. Det ser ut til at læreren møter elevene der de er.

2: Arbeid med matematikk som grunnleggende ferdighet i mat og helse

På barneskolen der mange av observasjonene i denne fortellingen er hentet fra, presenteres først dagens opplegg for en gruppe på 16 elever på 6. trinn. Dagens tema er kostrådene og hva det vil si å spise sunt. Skolekjøkkenet er organisert med fire arbeidsstasjoner og en lærerstasjon. I tillegg har skolekjøkkenet et langbord, der alle elevene sitter gruppevis. I denne timen er det også en assistent til stede.

Læreren bruker sin egen stasjon for å gjennomgå teori og demonstrere enkelte teknikker for elevene i starten og underveis i økten. Kjøkkenet er utformet slik at ikke alle kan se tavla bak lærerstasjonen like godt. Etter at læreren har presentert hva elevene skal gjøre i timen og vist en kort video om kostrådene, presenterer læreren et regnestykke for elevene. Ett av målene for økten er å kunne regne ut prisen på dagens rett. Læreren har valgt ut tre av ingrediensene som elevene skal regne på i fellesskap før de begynner på det praktiske arbeidet.

Læreren presenterer dagens regneoppgave med lav stemme og ved å holde fram en pakning med fire porsjoner fiskefilet: «Denne pakken med fire fiskefileter koster 198 kr. Hva koster én filet da? Hva kan vi gjøre med denne prisen for at det skal bli lettere å regne ut?». Læreren gir elevene god tid til å tenke seg om. Flere elever rekker opp hånden. Én elev får svare og sier at hen tenker å runde opp til 200 og så dele på fire, som blir 50 kr per filet. Læreren har en annen pakke med fire porsjoner i, som koster 99,90 kroner og spør om det samme regnestykket. Læreren forklarer at 99,90 kan rundes opp til 100 kroner. Elevene får igjen god tid til å tenke ut strategi og forklare hvordan de tenker. De som ikke vil svare, slipper. Også her rekker flere elever opp hånden. Én elev svarer 24 kroner. På spørsmål fra læreren om strategien for å komme fram til svaret, svarer en elev at «jeg tenkte halvparten av den første pakka med fisk og så brukte jeg deling».

Så introduserer læreren den siste oppgaven, som er en pakke fløte på tre desiliter, som koster 20 kr. Læreren hjelper elevene med strategien for å regne ut dette: «Vi skal bruke to desiliter av denne pakken på tre desiliter. Hvis vi begynner med hva én desiliter koster, og tenker $20:3$. Blir det reinte tall?». En håndfull elever svarer benektende. Læreren spør ut i klassen, men venter ikke så lenge på svar denne gangen: «Er det noen som tar det i hodet? Koster én desiliter seks kroner? Nei, for 6×3 er lik 18. Det er mindre enn 20 kroner. Koster den sju kroner da? Nei, ikke det heller, for 7×3 er lik 21, og det er for mye. Men da må det være et sted mellom 6 og 7, ikke sant? Og så må vi gange med to, siden vi skal ha to desiliter. Så to desiliter koster litt mer enn 13 kroner». Med dette regnestykket er det litt vanskeligere å vite om elevene følger tankegangen til læreren eller ikke.

Læreren kobler i løpet av det praktiske arbeidet også matematikken i mengde og volum til det de hadde i matematikkfaget dagens før. I gjennomgangen av dagens regneoppgaver, som er knyttet til hvor mye en porsjon av måltidet de lager koster, varierer læreren mellom å gi elevene god tid til å tenke ut strategiene selv og å hjelpe dem godt på vei med oppgaver som kanskje kan være spesielt utfordrende. Store deler av gruppen er engasjert i regneoppgavene og læreren oppfordrer på en støttende måte elevene til å forklare hva de har tenkt når de har regnet oppgavene i hodet.

3: Arbeid med oppskrifter og framgangsmåter

14 elever på 6. trinn kommer inn i skolekjøkkenet på starten av dagen. De har satt fra seg sekker og klær i klasserommet før de kommer inn. Elevene er delt i tre grupper, der alle gruppene har sitt eget kjøkkenutstyr på hver stasjon. Ett av arbeidsbordene kan heves og senkes hvis noen elever har behov for det.

Kjøkkenet har bare én dedikert vask der alle 14 elevene skal vaske hendene sine før de begynner, så håndvasken tar lang tid, mens elevene står i kø. Når alle har kommet på plass, presenterer læreren hva de skal gjøre. Dagens tema er kjøttboller i fløtesaus. Arbeidsoppgavene innebærer å koke poteter og brokkoli, og lage saus til et måltid på slutten av økta. Læreren har lagt opp til omvendt undervisning, der elevene skulle lese gjennom oppskrift og framgangsmåte hjemme i forkant av økta, men følger ikke opp med å høre om elevene har satt seg inn i stoffet og om elevene eventuelt har spørsmål til det de forberedte seg på.

I økten skal de også ha om det å dekke bord og om bordskikk, men teknikken fungerer ikke, så læreren får ikke vist presentasjonen som planlagt. Dermed blir det en mer muntlig gjennomgang enn læreren har tenkt, blant annet av hvor glasset skal stå, til høyre eller venstre for tallerkenen.

Læreren går gjennom ingrediensene i oppskriften, særlig krydderet de skal ha i sausen, som de kanskje ikke har brukt før. Når de kommer til framgangsmåten, ber læreren enkeltelever om å lese et par linjer hver fra teksten. Når det dukker opp ord læreren tenker kan være fremmede for elevene, stopper de opp og går gjennom hva det betyr. Det er ord som «surre», «å spe», «væske», som for eksempel kan være både melk og kraft, og «å koke opp». Her forklarer læreren at når vi tilsetter væske, så går temperaturen ned på det vi sper i, og da må en koke opp mellom hver gang en har i mer væske.

Læreren viser en illustrasjon av den ferdige retten, men det er ikke grønnsaker på bildet. En elev spør hvor framgangsmåten er for å lage kjøttbollene. Læreren minner alle om at de tidligere i uka har snakket om at de ikke skal lage kjøttbollene, de er ferdige på boks.

Før de kommer så langt i å lese framgangsmåten, lurer noen elever på hvordan de skal koke poteter og andre hvordan de skal koke brokkoli. Læreren forklarer at metoden for å koke både potet og brokkoli er den samme, og at vi kan bruke en spiss kniv for å sjekke om grønnsakene er «møre», som det står i framgangsmåten.

Gjennomgående bidrar læreren med oppklaringer på alle gruppene gjennom økten, både når det gjelder hva som er rett redskap (skreller eller kniv, ballongvisp eller tresleiv), begrepsavklaring (er kjele, kasserolle eller gryte det samme? Og hvis ikke, hvilken av dem passer best å koke poteter i?), eller hvordan de skal bruke kraften fra boksen med kjøttboller. Her velger elevene veldig forskjellige strategier, som å ta ut kjøttbollene før de heller kraften fra boksen i sausen, eller å samarbeide for å holde kjøttbollene på plass i boksen samtidig som de heller kraften i sausen. Der læreren er i nærheten før de skal ha mel i smøret til jevningen eller bruke kraften til å spe sausen, får de råd om hvordan de kan løse det praktiske arbeidet, som å plukke ut kjøttbollene for så å helle kraften over i et desillitermål før de sper sausen. Siden elevenes stasjoner ligger på rekke, er det ikke alltid alle får med seg de samme rådene underveis.

5.3.2 Lærere og elevers praksiser

Felles for de fire skolene der vi gjennomførte observasjoner, var organisering av kjøkkenet og inndeling av elevene i grupper på stasjoner. Elevene var inndelt i grupper fra to til fire elever, som hadde faste arbeidsoppgaver til hver enkelt elev i tråd med familiemodellen (jf. Borgen et al., 2023). Det var mellom 9 og 16 elever til stede på skolekjøkkenet samtidig. Vi observerte timer i skolekjøkkenet på barne-skole og ungdomsskoler. Ut fra praksisene som vi observerte så vi både likheter og ulikheter. Det var klare fellestrekk i oppbyggingen av mat og helse-timene som ble observert, med en tredelt struktur som handlet om gjennomgang av oppskrift og teori, gjerne med et digitalt innslag som PowerPoint eller film. Hoveddelen bestod av matlagning, og avslutning bestod av at elevene spiste og ryddet opp. I alle delene

var det søkelys på hygiene. I undervisningen legges det vekt på hygiene, der elevene har krav om å bruke forkle, elever med langt hår skal sette hår opp med strikk og ellers stor oppmerksomhet på håndvask før timene startet.

Undervisningstimene i mat og helse består av tre skoletimer, eller to klokketimer, der friminuttene ofte blir innlemmet i undervisningstiden, slik at elevene får lengre tid på kjøkkenet. Mange oppskrifter, som for eksempel gjærdeig, trenger tid, noe det ikke alltid er nok av. På skolene er det enten egen garderobe ved inngangen til skolekjøkkenet, der elevene kan henge fra seg yttertøy og sekker og skifte til forkle, eller, som på noen skoler, at dette blir løst ved at klær og sekk legges i klasserom før de møter opp til mat og helseundervisning.

Et trekk som går igjen i alle undervisningsøktene er hvordan lærerne arbeider og legger opp økten. Formen på mat og helse-timene virker å bli lagt opp stort sett på samme måte, læreren introduserer tema, hva elevene skal gjøre, hvilken oppskrift og hva som er mål for timen, samt stiller en del spørsmål for å sjekke hva elevene husker fra tidligere og se hva de kan fra før. I alle observasjonene fikk også elevene ekstraoppgave eller hjemmeoppgave, som enten skulle begynnes på i løpet av timene vi observerte, eller som skulle løses hjemme. Elevene fordeler gjerne oppgavene innad i gruppen og begynner med det praktiske arbeide. Vi ser at elevene både jobber individuelt, at de samarbeider i mindre grupper på sin stasjon, og at de samarbeider på tvers av stasjonene på skolekjøkkenet. Læreren går deretter rundt og inspiserer elevarbeid, svarer på spørsmål og veileder elevene. Felles for timene vi har observert er at det er mange regler og høyt tempo, det dukker opp mange spørsmål og hendelser underveis. «Den er fantastisk, superfin, jeg blir helt lykkelig! Men sjekk også hva dere har her: grønnsaker med jord som ligger helt inntil fisken». Læreren kommer med støttende, men også konstruktive kommentarer underveis.

En sentral endring i faget mat og helse med innføring av LK20 er at det ikke lenger er så stort fokus på bruk av oppskrifter og at elevene skal få eksperimentere i en mer praktisk undervisning. Teorien i faget skal bakes inn i den praktiske undervisningen. Likevel brukte alle skolene oppskrifter i undervisningen som ble observert. En av skolene hadde oppgave med å lage restemat, og her hadde elevene fritt spillerom til å komponere en rett, men et krav var at alle skulle inkludere en fiskebit i måltidet eller retten.

Selv om formen på mat og helse-timene som nevnt har store likheter, er det også variasjoner i hva som vektlegges av lærerne, innenfor denne formen. På tre av fire skoler er det lagt opp til at læreren introduserer tema og oppskrift på begynnelsen av timen, deretter setter elevene i gang og læreren går rundt og veileder. Beskjeder som gis underveis i undervisningen etter at det praktiske arbeidet med matlaging er satt i gang, ser ut til i varierende grad å bli mottatt av elevene. På en av skolene er det lagt opp til omvendt klasserom, men det er uvisst om elevene har gjort forarbeidet. På en av fire skoler starter timen med gjennomgang av

læringsmål og tema i tillegg til to tydelige krav til økten. Her er det lagt opp til at elevene selv kan ta en del egne valg for det de skal lage uten en klar oppskrift. Som LK20 sier skal læreren legge til rette for elevmedvirkning. En av de tre resterende skolene hadde klare læringsmål på PowerPoint, men fikk tekniske problemer og formidlet det muntlig. Gjennom de to siste observasjonene så vi at oppskriften ble presentert raskt etter at timen hadde startet, og det ble diskutert litt rundt tema og praktiske gjøremål før elevene begynte å lage mat.

Mat og helse-timene er fulle av varierte arbeidsoppgaver, samt mye informasjon som blir gitt fra lærer, og lærerne legger opp til at elevene i stor grad må planlegge tiden sin selv. Hva tar lengst tid å lage? Hva må vi begynne med? Oppskrifter skal leses, matlagningsteknikker skal læres. Oppgaver skal fordeles innad i gruppen, hvis ikke lærer har bestemt arbeidsoppgaver på forhånd. Det er mange regler å forholde seg til knyttet til hygiene, borddekking, praktisk bruk av kjøkkenredskaper og oppførsel. Det er mange varierte oppgaver som skjer på likt i rommet og mange forskjellige utfordringer for elevene. Skarpe gjenstander og elektriske maskiner skal håndteres. I tillegg er det viktig å ta hensyn til allergier eller religiøse preferanser. På en av skolene skal det lages sitrusfromasj som inneholder gelatin (svin), da får elevene som ikke spiser svin valget mellom å lage appelsinsalat eller bruke agar agar som stivelse.

I den observerte undervisningen var det et inntrykk at lærerne syntes de hadde dårlig tid til å få gjort alt som de gjerne skulle gjort i faget. Lite tid til gjennomgang av oppskrifter, lite tid til praktisk matlagning og lite tid til spising og opprydning, noe som førte til at lærerne ofte ba elevene om å skynde seg. Dette er også inntrykket fra intervjuene.

Språket lærerne bruker er i mange av observasjonene i fellesbeskjeder og meldinger om hva elevene skal gjøre eller ikke gjøre. På en av observasjonene sier lærer: «I dag har vi to krav; bli ferdig i tide og ikke lage for mye». Beregning av tid inngikk også i elevenes øvelser med tanke på å bli ferdig med alt samtidig.

Lærerne hadde mange tanker rundt fagets plass i skolen. I intervjuene svarte lærere i mat og helse:

Mitt fokus er mat og helse som praktisk estetisk fag, og hvilke tanker jeg har rundt det, det kan være ganske forskjellig. Men jeg ser jo litt på endringer, at de har forsøkt å gjøre det litt mer praktisk. Eller at det kommer litt mer fram i kompetansemålene enn den forrige læreplanen, synes jeg. Og så har det selvfølgelig kommet en del nye emner, som vi kaller det fra tidligere.

Jeg var i 1.-7. (trinn), og det var jo fantastisk med de praktiske fagene da, egentlig.

Så kom det en ny læreplan (LK06), og så ble den litt mer teoretisk. Og så har jeg jo følt at de er litt tilbake nå. Jeg er glad for at det nå står at de skal ha mer praktisk undervisning. Det er bra. Men jeg har lyst til å rope veldig høyt for fagene i seg selv.

De praktiske og estetiske fagene ligger under alle de andre fagene. Og det provoserer meg jo veldig. At jeg kan få et løft av de fagene, så de blir likestilt med alle de andre fagene, de er på en måte like viktige i skolen. Men det føler jeg ikke at de er. Det gjenspiller seg jo også i økonomien, for det trengs jo mer penger inn i de fagene.

I observasjonene og intervjuene virker det som om lærerne i mat og helse er fornøyde med å jobbe i faget og at læreplanen er blitt mer praktisk rettet, men de opplever også at de er mye alene, at de har lite og utydelig økonomi.

5.3.3 Vurderingspraksis

Lærerne som deltar i undersøkelsen, forteller om ulike former for vurderingspraksiser i mat og helse. Gjennom observasjonene ser vi at det jevnt over er mye muntlige tilbakemeldinger gjennom økten. En lærer forteller om utfordringer ved å fortløpende vurdere det praktiske arbeidet i timene, muntlig; «Hvis ikke man noterer det ned kan det oppstå situasjoner der det blir ord mot ord med eleven». Dette sier hen kan løses ved at de skriver en logg på slutten av økten der de vurderer seg selv opp mot målene for timen, samt sitt ansvar i gruppen. Det tas stikkprøver med ujevne mellomrom og læreren opplever at elevene er ærlige på hva de har gjort bra og mindre bra. Det kommer også frem i intervjuene at elevene ofte vurderer hverandre etter endt leksjon. En lærer sier hen prøver å bruke kompetansemålene mye i vurderingsarbeidet, men at det fort ender med å vurdere evne til selvstendighet og hvordan de håndterer forskjellige situasjoner på kjøkkenet. For eksempel; «nå brenner det seg, hva gjør jeg?». Eller «nå har jeg hendene fulle av deig, hva gjør jeg?». Lærerne beskriver faget som et populært fag blant elevene, men også at de må verne om det, siden det er et lite fag som ikke har noen timer å miste.

Det er i hvert fall et utrolig takknemlig fag å ha. Jeg vet ikke om jeg opplever noen andre fag hvor elever kommer og klager til deg hvis de mister timer. Vi må holde et godt system så det blir likt for alle i løpet av et år. Det gjør det jo ikke hos oss i hvert fall.

Lærerne gjør notater fra timene, for hver elev. Men lærerne forteller at det kan være utfordrende å få notert nok per elev i hver økt. «Og at jeg opplever det litt som en stressende faktor. At jeg må skynde meg og notere ned. Nå gjorde den akkurat sånn».

Jeg kan godt skrive ned at det er noen som er gode til wok, men hvis det er den eneste tilbakemeldingen i løpet av den timen jeg rekker å få ned, så blir det litt tynt. Og så er det faren, det som jeg alltid er redd for ---- og som jeg ser jeg gjør gang på gang, det er at jeg vurderer adferd og ikke ferdigheter.

Når lærerne får spørsmål om de følger ny vurderingsforskrift og ser kompetansemålene i lys av teksten om fagets relevans og sentrale verdier, sier de at dette er ikke noe de aktivt jobber med, men samtidig kommer det frem at det er kompetansemålene som ligger til grunn for vurdering.

Det kommer frem ulike oppfatninger av hvordan det er å gi tilbakemelding til elevene i timen. Ut fra fortellingene fra praksis, og fra intervjuer, kommer det fram at læreren ikke alltid rekker å gi tilbakemeldinger til alle i klassen. Lærerne forteller i intervju at det i hver leksjon oppleves som stressende å skulle notere i tillegg til å være til stede for elevene. «Jeg skulle ønske at jeg hadde fått til å snakke med hver elev, hver eneste leksjon. Det er jo et drømmescenario (...) men jeg synes at den virkelige verden er ganske pesete». En annen lærer synes det er helt uproblematisk å gi tilbakemeldinger.

Jeg synes det er veldig lett og fint å gi masse vurdering i mat og helse. For du ser jo eleven på en helt annen måte. Så du går jo på innsatsen mye, selvfølgelig. Og hvordan de samarbeider, ikke minst. Det har gått seg veldig til, i hvert fall i år. Og mange som måtte justere seg litt, for de har lyst til å gjøre alt. Så det er greit å gi vurdering underveis. Når de har hatt utviklingssamtale, så har de fått vurdering.

Underveisvurdering foregår nesten uten unntak muntlig, andre måter elevene blir vurdert på er gjennom prøver, både skriftlige og individuelle praktiske prøver.

Ja, og vi har jo en samtale med dem før de får karakter til jul for eksempel. Hvor vi går gjennom grunnlaget igjen for hvorfor får de det de får. Hva gjør du bra, og hva kan du jobbe med videre fremover (...). Ellers får de selvfølgelig en tilbakemelding på oppgaver og sånt de leverer inn. Men i det praktiske er det jo mer samtalen der og da.

Noen ganger får elevene beskjed om hva læreren ser etter og blir vurdert etter hva som er satt på dagsorden. Tilbakemeldingene fra elevene er ofte at resultatet hadde sett annerledes ut hvis de hadde vært på en annen gruppe. Dette blir løst ved at gruppesammensetningene ofte rulleres. En av lærerne forteller om utfordringer ved å løfte de som er passive, hvis de blir satt med mer aktive elever, så tar de aktive elevene gjerne over. Og at dette blir bakgrunn for de vurderingene man gir.

Ja, og så går det jo selvfølgelig på at en del av jobben er å kunne gi grunnlaget for en god vurdering, som skal føles... jeg håper «riktig» i gåseøyne for elevene, som jeg skal stå inne for faglig sett i forhold til læreplan og kompetansemålene der, men også at elevene skal kunne nikke litt sånn gjenkjennende når vi på slutten av skoleåret går gjennom dette her, og at dette her er de resultatene du har hatt underveis.

Faget mat og helse er et fag som skal dekke mange kompetansemål på få timer. Vi ser at det er stort fokus på å lære elevene om hygiene og at de skal gjennomføre timene ved å følge rutiner for rydding, oppvask, vasking av klær og trygg matlagning i tillegg til bordskikk og overordnet tema. Observasjonene viser at elevene jobber mye selvstendig og lærerne oppmuntrer elevene til å samarbeide og spørre hverandre på gruppene før de spør læreren hvis det er noe som er uklart. Når lærere snakker om endringer fra LK06 til LK20 kommer det frem at de opplever at det er blitt mer åpent og med rom for utforskning.

Men det som jeg kan si er annerledes fra sånn som jeg har tenkt at faget er. (...) Det skal ikke være så resultatorientert. Det er ikke så viktig hva vi ender med. Nå skal vi se litt mer på hva som skjer. Og finne ut ... Tåle litt kaos på kjøkkenet. Ikke ha disse strenge rammene alltid. Og tåle at det ikke blir vellykket. Det er for meg litt nytt. Det har tatt litt tid å begynne å tenke sånn.

Vi ser at korte, konkrete og regelmessige tilbakemeldinger går igjen i mat og helse-timene; «Har du ikke vasket opp godt nok, så må du gjøre det en gang til. De får den hyppige tilbakemeldingen på den praktiske delen». Lærerne forteller om at de gjennomfører elevsamtaler før jul om hva elevene gjør bra og hva de kan jobbe videre med fremover. De praktiske prøvene virker svært nyttig i vurderingssituasjonen.

Du ser det veldig tydelig på de som tør å slippe seg og bli selvstendige. Det er jo de som også får høyere kompetanse. Det ser jeg forskjell på når vi kjører de praktiske prøvene, for da jobber de individuelt. Og der ser du plutselig at noen som kanskje har tenkt at de greide seg bedre enn det de gjør, plutselig når de blir stående alene, så er det ikke sikkert at de skårer like høyt, eller at de avslører at det her er en del usikkerhet.

Ungdomsskolelærerne forteller at de ofte diskuterer standpunkt karakter seg imellom. En lærer kaller det et typisk klagefag fordi det er det eneste faget de kan klage på det året og at det er spesielt viktig å snakke med eleven i forkant. Lærerne diskuterer også seg imellom hva som skiller for eksempel karakteren fire fra fem.

5.3.4 Praksis i profesjonsfellesskap

Opplevelsen av å være del av et profesjonsfaglig fellesskap, der en sammen kan reflektere over skolens og undervisningens verdier, diskutere faglige spørsmål og utvikle egen undervisning, varierer hos lærerne vi har intervjuet.

Det ser ut til at muligheten lærerne har for å utveksle erfaringer, opplevelser, didaktiske opplegg og de praktiske og estetiske fagenes særtrekk og fellestrekk, blant annet avhenger av skoleledelsens prioritering av faget generelt og organisering spesielt. Ett av hindrene lærerne nevner er timeplanstrukturen, som gjør det vanskelig å jobbe sammen på tvers av fag. Enkelte lærere gir uttrykk for at det er viktigere å få tid til å møtes innenfor faget, enn på tvers av de praktiske og estetiske fagene. På skoler der det til enhver tid bare er en eller to lærere som underviser i faget, oppleves det naturlig nok ikke å finnes et større fellesskap, verken faglig eller sosialt. At faget er skolens minste, blir også trukket fram som et hinder for å bygge faglige fellesskap på tvers, blant annet fordi det er manglende forståelse for faget i profesjonsfellesskapet ellers.

Et annet hinder som løftes fram av enkelte lærere er at en som mat- og helselærer kun har klassen på det trinnet de har faget, mens lærerne som ikke har mat- og helse følger trinnet over flere skoleår. Det blir ikke skapt noen felles arenaer på tvers av denne strukturen for å utveksle praktiske, pedagogiske eller sosiale spørsmål. På den annen skole, der lærerne har de samme elevene i mange fag, er dette ikke en utfordring. Tvert imot opplever disse lærerne å ha god oversikt over elevene og har god kontakt med de andre lærerne i teamet som har elevene, også kontaktlærerne. En lærer trekker fram hvor godt det er å ha elevene også i mat og helsefaget, fordi «vi får sett elevene på en helt annen måte på kjøkkenet». Det oppleves som positivt, fordi mange elever som ellers ikke trives så godt eller strever i andre fag, blomstrer på skolekjøkkenet. Dette kan være et viktig bidrag i klasselærermøtene som blant annet blir brukt til å formidle observasjoner om de enkelte elevene på tvers av fag.

Lærere på flere skoler opplever ikke å ha fellesskap med de andre praktiske og estetiske fagene på egen skole, og savner en plattform for å drøfte saker som opptar kolleger på tvers av fagområdet. På én av skolene er det ukentlig avsatt tid til seksjonsvis samarbeid. Annenhver uke er denne samarbeidstiden forbeholdt de praktiske og estetiske fagene. Ellers oppgir en lærer at mye planlegging og utveksling av erfaringer fra ukens undervisning skjer ad-hoc i lunsjen og i gangen. Denne ad-hoc utvekslingen oppleves som nyttig, ettersom det er mange mat og helse-lærere som oftest gjennomfører samme opplegg i løpet av uken. «Vi deler gjerne hva som ikke fungerer nå. Steketiden var helt feil, har dere noen erfaringer? Og så endrer vi i løpet av uken». Denne utvekslingen av erfaringer om hva som fungerer og ikke fungerer, oppleves som viktig å ha fortløpende.

I en av kommunene fantes det tidligere jevnlige arenaer for faglig utveksling i mat- og helsefaget, men disse har ikke vært i bruk på mange år. En lærer trekker fram hvor viktig denne arenaen var som nyansatt «Det er flere år siden vi hadde sånne samtaler nå. Men jeg husker da jeg var nyutdannet, det var helt fantastisk å møte deg! Da sugde jeg til meg alt. Det gjør jeg jo fremdeles. Jeg synes det er kjempeinteressant å være i samtale med deg, med din fagkompetanse og erfaringer». Enkelte av lærerne med utdanning i faget, opplever samarbeidet i profesjonsfellesskapet utfordrende fordi de fleste kollegene ikke har fagutdanning. Det at undervisningen i faget roterer på mange lærere, bidrar ytterligere til dette.

Implementeringen av LK20 er en arena der en ser for seg at profesjonsfellesskapet kan spille en viktig rolle. På spørsmål om dette, opplevde enkelte av lærerne at det for det første var basisfagene som fikk oppmerksomhet i starten av arbeidet med ny læreplan. I tillegg falt mye av dette arbeidet sammen under korona, og diskusjonene rundt implementering har fortsatt ikke kommet tilbake til det nivået lærerne ønsker seg: «Mat og helse var jo ikke et av de fagene man prioriterte når vi skulle jobbe intensivt med de nye læreplanene. Så mat og helse er vel ikke den planen man har sett mest på».

En av skolene har prioritert å sende tre lærere på etterutdanning i faget samme skoleår, noe læreren opplever å reflektere skoleledelsens vilje til å prioritere faget. Læreren i intervjuet gir uttrykk for at det har vært viktig å få kompetanseheving i et fellesskap:

For da har vi kunnet bygge opp noe sammen, og vi skjønner hvordan de andre tenker. Ledelsen er også opptatt av de praktiske og estetiske fagene, og ønsker at de skal bli mer synlige i skolen. De ønsker også å få de praktiske og estetiske fagene mer inn i tverrfaglige oppgaver.

Når det gjelder vurdering, blir fagfellesskapet tatt i bruk blant annet for å sikre at en ikke blander sammen atferd og ferdigheter. Særlig de lærerne som er i ungdomsskolen og skal sette standpunkt, er opptatt av at fagfellesskapet er en viktig arena for å lufte og drøfte vurderingsfaglige spørsmål.

5.4 Musikk

5.4.1 Tre fortellinger fra observasjoner i klasserom

Vi presenterer tre fortellinger fra praksis med disse temaene som overskrift:

1. Utforsking og samarbeidslæring på iPad
2. Variert innhold med kulturforståelse og musikalske virkemiddel
3. Variert innhold med felles puls og kroppslig læring

1: Utforsking og samarbeidslæring på iPad

«I dag skal alle lære å lage sin egen musikksnutt. Vi skal komponere, og dere skal få velge helt selv.» Elevene i 4. klasse sitter i det vanlige klasserommet sitt. Rommet er et ganske alminnelig klasserom. Elevenes skrivebord er sortert i par på rekke og rad med fronten mot den digitale tavlen. Veggene prydes av elevarbeider i form av fargerike tegninger og malerier. Det er god ro i klassen, og elevene finner frem sin iPad og headsett med vante bevegelser. «Og så må dere huske å lagre denne tingen til slutt!». Elevene åpner Garageband. «Hvem av dere kan å lagre?». Noen av elevene rekker opp hånden. «De av dere som ikke kan det, må spørre de andre, slik at dere kan hente det frem igjen. Dere skal prøve ut ulike instrumenter og legge dem oppå hverandre. Dere skal ikke bruke ferdige ting. Husk å hjelpe hverandre!».

En av elevene bruker air-play og viser et eksempel på en musikksnutt for de andre, før elevene setter i gang med arbeidet. Elevene utforsker programmet fritt og tester blant annet ut «live» spilling på de ulike instrumentene, autoplayfunksjoner, piano-roll og ulike lydmanipuleringsfunksjoner som f.eks. kompressor. Elevene skifter lett mellom ulike modus og funksjoner i programmet. Elevene jobber individuelt på hver sin iPad, men har mye dialog med medelever i løpet av timen. Læreren går rundt og ser hva elevene gjør, og er interessert i hva de finner ut og prater med dem. Hvis elevene kun bruker «ferdiglaget» lyd oppfordres de til å også lage noe selv: «Legg til et instrument, slik at du kan lage noe selv også». Etter en stund med arbeid sier læreren: «Nå kan de som vil, vise for de andre».

2: Variert innhold med kulturforståelse og musikalske virkemiddel

Det store musikkrommet er ryddig og klart til bruk. På tavla er det tegnet opp en akkordprogresjon over 8 takter. Flere kortrabulanter står fremme slik at de danner et lite amfi som elevene kan stå i, og bak disse står 10-11 keyboard klargjort for øving. Elevene i 9.klasse kommer inn og setter seg på kortrabulantene, læreren smiler til dem og småsnakker

med elevene etter hvert som de kommer inn i rommet. «I denne timen skal vi gjøre mye forskjellig» sier læreren. «Vi skal rett og slett jobbe videre med «Viva La vida», ha en læringstest og snakke hvordan vi bruker musikk i livene våre. Hvordan kan jeg bruke musikk for å ha det bedre? Hvordan bruke musikk når man er lei seg? Hvorfor bruke musikk når en vasker gulvet?».

Læreren begynner så å demonstrere pianospill på smartboard samtidig som hen viser til akkordprogresjonen som er tegnet opp på tavlen. På kort tid rekker hen å snakke både om akkordprogresjoner, valg av toner i en akkord og hvilken effekt det har på akkorden når en fyller på flere toner. Elevene følger nøye med. Så er det tid for korsang, og elevene stiller seg hurtig på faste plasser i amfiet. Dette har de gjort før. Så setter læreren på youtube som playalong, og elevene synger. Alt etter hvor mye støtte elevene trenger, varierer læreren volumet på sin egen stemme, samtidig som hun viser hvordan musikken beveger seg i akkordskjemaet på tavla: peker og viser puls og akkordskifter tydelig.

«Nå er det tid for læringstest! Blyant og viskelær! Finn det du trenger!». Elevene sprer seg rundt i rommet og venter på å få delt ut arket med testen. Læreren går rundt og småprater med dem mens de gjør seg klar. Selve testen er en avkryssingsoppgave der elevene skal vurdere 20 påstander fra musikkhistorien som riktig eller gal, og læreren leser opp en og en påstand. Testen gjennomføres ellers i stillhet.

«Det er hurtige skifter i dag! Nå skal vi snakke om kompetansemålet i læreplanen som handler om hvordan musikk, livsmestring og ytringsfrihet henger sammen. Vi skal bruke et eksempel fra Oslo Pride». Læreren har oversatt en engelsk tekst til norsk, og spiller av sangen for elevene. Hun stopper jevnlig for å reflektere over tekstens meningsinnhold sammen med elevene, samtidig som hun peker på musikalske virkemiddel som underbygger tekstens innhold: «Legg merke til hvordan rytmen endrer seg på refrenget! Hva skal trommene forestille?» En elev svarer: «Hjertet!». «Og hvorfor det?» spør læreren? Eleven: «fordi man er redd». Læreren spør «og hva skjer med musikken når teksten nå handler om fellesskap?». På lignende vis snakker de seg gjennom sangen som er en modell for det arbeidet elevene skal gjøre selv etterpå. «Nå skal dere få noen påstander som utgangspunkt for en samtale. I dag skal dere gjøre dette muntlig i grupper. Neste gang skal samme øvelse gjøres skriftlig».

Elevene deles i to grupper. Læreren følger den ene gruppen inn på et grupperom der gruppen skal snakke sammen med utgangspunkt i påstandene. Den andre halvdel blir igjen og gjør seg klare til å øve på keyboard til Viva la Vida. «Når skal keyboardspillet mitt filmes?» spør en elev i det læreren kommer tilbake inn i rommet.

3: Variert innhold med felles puls og kroppslig læring

Vi er i et stort kjellerrom. Det er hvite betongvegger, med tykke søyler mot midten av rommet. I ett av hjørnene i det store rommet står flere bordtennisbord, som vitner om at rommet også brukes til fritidsklubben på ettermiddagene. Mellom søylene og den ene veggen er det laget et langbord av pulter. De 17 elevene i 5. klasse sitter på stoler rundt bordet, med kontaktlæreren sittende blant dem. To assistenter står i bakgrunnen. Ved den ene kortenden av bordet står to lærere fra kulturskolen. Disse to skal lede klassen de neste 35 minuttene. «Husker dere: Vi jobbet med noter og musikkalfabetet? I dag skal dere få høre sangen som vi jobbet med sist gang, men først skal vi snakke om musikkalfabetet. Hvilken bokstav begynte det med?». Elevene er aktivt med. De rekker opp hånda og både gjetter og svarer seg frem til tonenavnene i C-dur skala. Læreren skriver bokstavene på tavla etter som elevene kommer med rett svar. «Bra, 5. klasse! Husker dere noen rytmer eller noteverdier?». Læreren holder nå opp et kort med bilde av en helnote. «Hvor mange slag?». Også nå er de fleste elevene engasjerte, og gjetter og svarer seg frem til hvor mange slag helnoten, halvnoten, firedelen og åttedelen har.

Undervisningen skifter fort til en lyttesituasjon der elevene skal høre på at den andre læreren skal spille et stykke på klarinett for dem. Dette er et stykke som elevene har vært med på å lage tidligere, og læreren fremfører det uten noter og med et playback-akkompagnement. Etter dette skriver læreren opp intro, vers og refreng på tavlen. Denne klassen har laget verset, sier læreren. De andre 5. klassene har laget de andre delene.

Den andre læreren tar ordet, og leder elevene inn i en ny aktivitet. «Ok..., er dere klare for en rytmelek?». Elevene reiser seg og stiller seg opp i en sirkel på gulvet. «Vi må holde rytmen! Klapp, klapp, klapp!» Elevene klapper, og læreren viser pulsen tydelig med kroppen og stemmen. «Så tramper vi! 1- 2- 3- 4.» Mens elevene tramper pulsen sendes klappet rundt i sirkelen. Elevene forsøker å klappe på pulsslaget når det er deres tur. «Klapp, klapp, klapp, klapp!». Læreren peker og styrer klappet rundt i sirkelen mens hen varierer tempo. «Nå var dere flinke til å konsentrere dere! Nå skal vi høre på musikk». Musikken som spilles av på stereoanlegget inneholder ulike tempi, og elevene skal fortsette å klappe til musikken. Læreren innfører etter hvert et nytt element i klappeleken: dobbeltklapp. Da skal klappet endre retning i sirkelen. Det blir etter hvert litt tull og uro. Etter 15 minutter med klappeaktivitet samles elevene igjen rundt bordet for å avrunde timen.

5.4.2 Lærere og elevers praksiser

De tre fortellingene som er beskrevet ovenfor synliggjør tre ulike musikkpraksiser fra norske klasserom, og sammen med intervjuer som er gjort av lærerne kan disse fortelle oss noe om bredden av undervisningspraksiser som foregår i musikkfaget i skolen. Det faglige innholdet

viser et stort spenn, fra tradisjonelt musikkfaglig innhold som for eksempel musikkhistorie og musikkteori, sang, spill på instrumenter, bandundervisning og rytmesirkel, til nyere elementer som arbeid med digitale læringsressurser og lytte- og diskusjonsoppgaver som skal gi elevene økt kulturforståelse. I intervjuene påpeker lærerne at LK20 nettopp åpner for et slikt mangfold av forskjellig innhold og ulike undervisningspraksiser, da de uttrykker at de har stor frihet til å realisere planen som de selv vil.

I fagfornyelsen er det er totalt frie tøyler. Det står ikke nevnt noe som helst om hva slags temaer man skal ha om, og det står veldig lite om arbeidsmetoder. Jeg som har en god del studiepoeng i musikk opplever dette som befriende.

Vi ser at elevene jobber individuelt, at de samarbeider i mindre grupper, og at de deltar i aktiviteter som engasjerer hele klassen som kollektiv. Undervisningen skjer i ordinære klasserom, i dedikerte musikkrom, og i andre rom som er mer eller mindre egnet til musikkundervisning. I intervjuene kommer det frem at noen lærere prioriterer å bruke mye tid på praktiske ferdigheter, da disse tar tid å utvikle: «Jeg begynner alltid med gitar, for det tar lengst tid. Det er en utøvende ferdighet».

Observasjonene tyder også på at bruk av digitale verktøy har blitt en sentral del av arbeidet med å skape og bearbeide musikk. Lærerne peker på at de digitale ressursene kan åpne for muligheter til å arbeide med musikk der læreren selv mangler utøvende kompetanse. Observasjonene viser også et spenn i hvordan undervisningen er designet og organisert. For det første kan det se ut til at majoriteten av undervisningstimene er sterkt lærerstyrt, med tydelige modeller, struktur og ledelse fra læreren. Et unntak fra dette ser vi i fortelling 1, der elevene nokså fritt utforsker mulighetene i Garageband (iPad). For det andre ser vi to hovedtyper av organiseringsformer i faget; den ene der musikktimene har ett sentreringsspunkt som det jobbes med gjennom hele økten, som i fortelling 1, og den andre der hver økt består av flere mer eller mindre frittstående elementer med varierende innhold, som i fortelling 2 og 3. Videre viser observasjonene stor variasjon i musikkundervisningens rammefaktorer. For eksempel ser vi at undervisningsrommene er av varierende type, alt fra ordinære klasserom til store og velutrustede musikkrom. Det kommer frem at lærerne velger type rom etter hvilket behov de har den enkelte time eller periode, men også at rom er en rammefaktor som påvirker undervisningens mulige innhold. Observasjonene og intervjuene viser at det er et stort spenn i gruppestørrelser, lærertetthet og formell musikkfaglig kompetanse hos lærerne fra skole til skole.

5.4.3 Vurderingspraksis

Vi observerte ulike vurderingspraksiser i musikkfaget. I intervjuene snakker lærerne både om underveisvurdering som skjer kontinuerlig i musikktimene, og mer summative vurderingsformer, som karaktersetning på deloppgaver i faget og fastsetting av standpunktkarakterer. På barnetrinnet er det først og fremst de kontinuerlige tilbakemeldingene til elevene i musikktimene som lærerne uttrykker at de bruker mest tid på. Følgende sitat kan illustrere: «Hele tiden. Veiledning, konstant. Svare på spørsmålet. Er det noen som plutselig treffer en [akkord] uten [hjelp], så får de umiddelbart tilbakemelding: Jøss, så bra! Der var du på!». Barneskolelærerne som deltar i intervjuene, sier at det ikke gis noen tilbakemeldinger til foresatte på utviklingssamtaler med mindre enkeltelever har utmerket seg positivt. Lærerne fra ungdomstrinnet fremhever også de kontinuerlige tilbakemeldingene som en både vanlig og tjenlig vurderingsform:

Disse praktiske timene med band er gode timer med tanke på vurdering. Du gir elevene tilbakemeldinger hele tiden, hjelper, justerer og snakker med dem. Det skjer organisk. Det er en veldig god læringsprosess hvor vurderingen blir veldig konkret.

Observasjonen av de ulike undervisningspraksisene, og som fortellingene fra praksis illustrerer, underbygger disse utsagnene ved at lærerne stadig gir elevene kommentarer og justeringer underveis i undervisningsøktene. Lærerne fra ungdomsskolen fremhever at de i tillegg bruker mye tid på å bryte vurderingskriterier ned til små konkrete enheter. Dette skal gjøre den formelle vurderingen lettere og sikrer at læreren kan begrunne karakteren ved eventuelle klager.

Jeg skulle ønske jeg ikke trengte å bryte ned kompetansemålene til små enheter, men heller kunne latt kompetansemålene stå slik de er i læreplanen. Dette arbeidet gjør jeg for å ha ryggen fri hvis det skulle komme klager og jeg må svare på dem.

En av lærerne forteller at elevene får vurdering med karakterer på fem eller seks arbeider i løpet av skoleåret. Arbeidene er ulike og skal vise bredde i elevenes kompetanse. En lærer nevner også at videoopptak blant annet blir brukt i forbindelse med den formelle vurderingen i spill. Det kommer også frem at vurderingsarbeidet må sees i lys av hvor mange elever den enkelte lærer har. Flere av musikk lærerne har svært mange elever å forholde seg til i løpet av et år, noe som påvirker den totale vurderingsmengden. En av lærerne formidler derfor at volumet på skriftlige arbeider kan være utfordrende dersom du underviser alle elevene på en skole i faget.

I musikkfaget ser vi altså at en sentral del av vurderingsarbeidet handler om tilbakemeldinger til elevene i selve undervisningen. Tilbakemeldingene kan ofte komme i form av korte,

generelle og oppmuntrende kommentarer, eller som mer konkrete faglige tilbakemeldinger og råd. Til forskjell fra lærerne på barneskolen, uttrykker ungdomsskolelærerne at de bruker mye tid på summativ vurdering og karaktersetting. Arbeidet er komplekst da vurderingen i faget skal favne svært ulike kompetanser, og mengden på arbeidet blir særlig stort når en musikk lærer har mange elever i faget. I tillegg brukes det mye tid på å bryte ned kompetansemål til mindre vurderingskriterier for å kunne ha konkrete begrunnelser for karaktersetting.

5.4.4 Praksis i profesjonsfellesskap

Alle lærerne gir uttrykk for at de arbeider mye alene med faget og at det i liten grad legges til rette for kollektive skoleutviklingsprosesser i musikkfaget. Ungdomsskolelærerne forteller blant annet at de er de eneste som har musikkundervisning på sin skole og opplever dermed å stå mye alene om å utvikle faget internt på skolen. En barneskolelærer forteller også om hvordan de ulike trinnene på skolen ikke har noe samarbeid rundt musikkfaget. Lærerne gir derfor uttrykk for at trinnene oppleves som autonome enheter, der det er opp til de enkelte lærerne å fylle faget med innhold. I forhold til fagfornyelsen, påpeker flere lærere at de opplever at læreplanen er vag og har få detaljer rundt det konkrete faglige innholdet. De formidler dermed at det nye musikkfaget er veldig åpent. «Det blir så innmari opp til hver enkelt lærer» er et sitat som kan illustrere dette. Lærerne mener derfor at tolkningen av den nye læreplanen i musikkfaget har vært overlatt til dem selv. Dette kan oppleves som spesielt utfordrende når man er den eneste læreren som underviser i musikkfaget på skolen. En av lærerne, som er alene om å undervise i musikk på sin skole, påpeker at skolens pedagogiske personale har jobbet bra med den generelle delen av fagfornyelsen. Hen opplever derfor å ha god oversikt over temaer som blant annet dybdelæring og de tverrfaglige temaene. I henhold til musikkfaget har mangel på faglige kollektive prosesser gjort arbeidet mer utfordrende:

Det er vanskelig å stå i en-manns-fagseksjon. Jeg synes overgangen til fagfornyelsen når det gjelder musikkfaget, har vært vanskelig. Det har vært utfordrende å tolke ordlyden. Dette har vi blitt overlatt til oss selv på.

Flere av lærerne opplever dermed at kollektive skoleutviklingsprosesser knyttet til musikkfaget er svært begrenset med få unntak, og de gir uttrykk for at de er mye alene om å arbeide med og utvikle faget på sin skole. De etterlyser f.eks. samarbeid innad i kommunen, på tvers av skoler: «Jeg skulle gjerne hatt noen av de personalmøtene hvor jeg dro og møtte de andre musikk lærere på ungdomskolene».

Intervjuene viser likevel at det sporadisk skjer samarbeid med de andre praktiske og estetiske fagene på skolene og at det utvikles noen tverrfaglige prosjekter der musikk kan

inngå. Lærerne samarbeider også med andre lærere i kollegiet om å koble musikkfaget til klassenes periodeplaner og til de andre fagenes tematikker. Her er det ofte musikkfaget som tilpasser seg de andre fagene, slik at elevene skal oppleve sammenheng i sin skolehverdag.

Jeg må ikke koble musikkfaget på de andre fagenes temaer, men jeg velger å gjøre det. For at elevene skal oppleve en helhet. På 6. trinn har de for eksempel «backpacking» rundt i Europa som et overordnet tema. Dette arbeider elevene med i flere fag. I musikk skulle vi ha om rock på denne tida. Da har jeg valgt å arbeide med europeisk rock for at elevene skal oppleve en sånn sammenheng. Det er en enkel tilpasning som kan bidra til at skolehverdagen kanskje føles mer helhetlig.

I musikkfaget uttrykkes det generelt en mangel på kollektive utviklingsprosesser, da lærerne i stor grad er alene med å utvikle musikkfaget på sin skole.

5.5 Praksis i profesjonsfelleskap – skoleledere og skoleeiere, ledelsespraksis

På grunnlag av materiale fra fokusgruppeintervjuer skal vi i dette delkapitlet belyse hvordan med skoleeiere og skoleledere i de to casekommunene arbeider med å legge til rette for profesjonelle læringspraksiser i de praktiske og estetiske fagene innenfor rammen av LK20.

Begge casekommunene uttaler at de hadde en god innføringsfase av fagfornyelsen i tiden før den nye læreplanen ble gjeldende høsten 2020, men at de i den første fasen ikke satte spesielt søkelys på enkeltfagene. Kommunene har blitt forsinket med arbeidet med LK20 på grunn av covid-pandemien. De har først dette skoleåret fått arbeidet mer med ny læreplan. Ansvar for innføringen av LK20 i de enkelte fagene er delegert til skolenivå der skoleleder og lærerne på hver skole arbeider videre med prosessene både i, og på tvers av, fagene. En av skolelederne beskriver det på følgende vis:

Vi har jo sett at innføringen av nye læreplaner under koronaen, det fungerte ikke så godt for oss. (...). Vi har sett på et behov for å ikke ta alt på nytt, det har vi ikke tid til, men vi fant ut at vi skulle diskutere kompetansebegrepet på nytt. Så vi har virkelig gått i dybden på kompetansebegrepet, og da kommer vi til å passe på at det gjelder alle fag.

Hvordan skolelederne iverksetter LK20 ved sin skole styres mye av de lokale styringsdokumentene. Begge casekommunene har valgt å satse på lesing, skrivning og regning. Det innebærer også at basisfagene – norsk, matematikk og engelsk – blir satt i

«førersetet» og blir «styringsfagene», og at de praktiske og estiske fagene ikke blir prioritert i like stor grad. En av skolelederne sier følgende om det økte søkelyset på de praktiske og estetiske fagene i LK20: «Det er godt med de praktiske og estetiske fagene, og å få løftet verdien av dem, men det er et langt lerret å bleke for å klare det». Selv om de praktiske og estetiske fagene ikke får så mye oppmerksomhet som basisfagene, inngår de ifølge skolelederne i mer overordnede diskusjoner om sentrale begreper og tverrfaglige temaer.

På den enkelte skole har de valgt ulike tilnærminger til hvordan de praktiske og estetiske fagene inngår i profesjonsfellesskapet. På en av skolene deler skolelederen alle lærere inn i samarbeidsgrupper etter fag. I praksis innebærer det at lærere som underviser innenfor satsningsområdene i den enkelte kommune og i basisfagene, samarbeider, mens lærere i de praktiske og estiske fagene ikke blir fulgt opp på samme måte. En av skolelederne sier om de praktiske og estetiske fagene: «De blir jo ikke satt i førersetet, på en måte er det hele tiden basisfagene som er satsingsområdene. Det er jo reelt at de føler at ikke de er prioritert, det er jo det». En skoleleder har prøvd å samle alle som underviser i praktiske og estiske fag i en faggruppe, men med varierende hell: «To mat- og helselærere sitter sammen med en kunst og håndverklærer. Så tar vi en gymlærer med, og så blir det et vidt felt. Selv om det er så mange likhetstrekk, og noe kommer ut av det, er det kanskje ikke helt optimalt fagspesifikt for det enkelte fag». En annen skoleleder har valgt å la lærere fra ulike fag samarbeide om tverrfaglige prosjekter, eller har utviklingsprosjekter der alle fag inngår.

Lærere som underviser i praktiske og estetiske fag kan oppleves som en ressurs både for å få «boostet» periodeplanene, som en skoleledere omtaler det, og som «en kraft» i den tverrfaglige undervisningen. Denne skolelederen sier videre at arbeidsmetodene som lærerne fra de praktiske og estiske fagene har bidratt med, som for eksempel storyline, har gjort undervisningen «mye mer praktisk» også i øvrige fag. De fire andre caseskolene har imidlertid ikke funnet rom til å arbeide tverrfaglig på liknende måter, ennå. En utfordring er, slik en av skolelederne ser det, at «lærerne ikke er satt nok inn i» hvordan fagene kan ses sammen. En annen skoleleder opplever at mange lærere blir «stående i tankegangen» om hvordan de skal få elevene til å lære alle kompetansemålene «i mitt fag, i min time», i stedet for å undersøke først «hva trenger elevene mine?», «hvordan kan jeg bygge opp faget mitt?». Enkelte av caseskolene har valgt å samarbeide på tvers av skoler, men det er kun innenfor basisfagene. Ifølge en av skolelederne er de praktiske og estetiske fagene «lengst ned på lista».

I den ene casekommune samarbeider to caseskoler med den lokale kulturskolen om undervisning i kunst og håndverk og musikk. De arbeider også med å utvikle et profesjonsfellesskap mellom lærere som underviser i de praktiske og estetiske fagene i skolen, og lærere ved kulturskolen. Dette samarbeidet er forankret i et lokalt politisk vedtak om at skolene skal anvende sang, dans og musikk som metode for inkludering og sosialisering. Utfordringen er, ifølge en av skolelederne, å tilsette lærere med kompetanse

både i basisfagene, i spesialpedagogikk og i de praktiske og estetiske fagene. Skolelederen sier: «Det er jo krav om at du skal ha kompetanse i matematikk, norsk, og gjerne engelsk. For har du alle tre så er det helt topp, det er jo det vi kikker etter. (...) Så det å få tak i folk med kompetanse på praktiske og estetiske fag, det ser jeg som en utfordring». De har også hatt en tanke om å heve kompetansen litt, og skolelederen sier «og så klart, alle kan være litt kunst og håndverkslærere, særlig på de yngste trinnene».

5.5.1 Læreres og elevers praksiser

Skolelederne og skoleeier har felles forståelse av at fagene er svært viktige i opplæringen, at elevene trives godt i fagene, og at fagene bidrar til elevenes motivasjon og mestring. Alle de fem caseskolene har sammensatte elevgrupper med et stort mangfold og kulturdimensjonen er viktig. Flere trekker også frem at disse fagene er (alternative) mestringsarenaer for elever. En av skolelederne sier det på følgende måte:

Ja, det er jo helt klart at de praktiske og estetiske fagene, de har jo bestandig vært gull, og de er jo det, det er de fortsatt og kanskje enda mer nå, så er det jo det at det rommer så mye mer enn bare ferdigheter og sånt som har vært litt mer målbare ting før. Nå rommer det mer ivaretagelsen av hele eleven.

Ifølge en annen av skolelederne er fagene en viktig arena å mestre på, for elever «som ikke kanskje mestrer like godt i forhold til typisk akademiske retninger». En skoleleder trekker også fram betydningen av å gi elevene rom til å lage og produsere ting i de praktiske og estetiske fagene, noe denne lederen erfarer har «nesten en litt sånn terapeutisk funksjon for elever som strever». Denne lederen utdyper:

Noen elsker å tegne og får det ut gjennom tegning. Noen gjør det med å lage ting på sløyden, eller å synge eller å danse. Det er mange måter å uttrykke det på, og noen elever får det ut gjennom å skrive tekster, så det er veldig mange måter å gjøre det her på, men hvis vi ikke hadde hatt det, så hadde verktøykassa vært mindre.

En av skolelederne uttrykker at de praktiske og estetiske fagene også framstår som «brobyggere for kultur» mellom elever som kommer fra ulike land, og utdyper:

Uansett hvor elendig det har vært der du har vært, så finnes det dans og sang og andre uttrykk. Det gir faktisk mening for oss at det er noe vi har felles. I mange av de andre fagene er det veldig mye kontekst som er vanskelig for mange elever. Det er ikke på samme måte i de praktiske og estetiske fagene. Der føler jeg at det er veldig

mange som stiller på like linje. Så for oss har det vært en viktig bit av arbeidet med å skape tilhørighet i nærmiljøet.

Samtlige skoleledere og skoleeiere opplever at de praktiske og estetiske fagene har verdi i skolen i dag, både med tanke på ivaretagelsen av hele eleven, elevenes mestringsopplevelse og mestringstro, elevenes motivasjon for skolen og framtidens arbeidsliv.

Lærerne som er ansatt i de praktiske og estetiske fagene ved de fem caseskolene får mye ansvar av skolelederne. En av skolelederne sier: «De får jo det. De får jo ansvaret fordi vi ikke har det nok oppe på agendaen og diskuterer det. Så de sitter jo med ansvaret». Selv om lærerne får stort handlingsrom presiserer en av skolelederne at ingen av lærerne i de praktiske og estetiske fag «går på selvstyr», mer enn de øvrige lærerne. En annen skoleleder viser til at lærere i alle fag har stor autonomi, og at en skoleleder må stole på at de ivaretar fagene og gjør riktig vurderinger i sine praksiser.

Flere av skolelederne løfter fram ulike utfordringer som gjelder tilgang til bygg, rom og utstyr for de praktiske og estetiske fagene. Enkelte av skolene har spesialrom, mens ved andre skoler underviser lærerne de praktiske og estetiske fagene i ordinære klasserom. Spesialrommene kan bidra til at de praktiske og estetiske fagene «havner i båser», der det kan bli utfordringer med å se disse fagene som en del av den store helheten i skolehverdagen. Andre skoleledere har begynt å lage avdelinger og rom på skolene, der elevene for eksempel har anledning til å ha både kunst og håndverk og matematikk. En av skolelederne har nylig pusset opp spesialrommene for å kunne møte fornyelsen i LK20. Skolelederen beskriver arbeidet med å ruste opp rom slik at de kan brukes til flere typer fag og aktiviteter, som ledd i å endre læreres praksiser i enkeltfagene:

Vi har ikke et mat- og helse-rom, vi har et sted der vi lager mat for å være sosiale sammen. For hvis ikke så får du mat- og helselærere som mener at rommet bare skal brukes til mat og helse, ikke røre skuffene, ikke låne det ut, mens vi har sagt at det premisset for at vi pusser opp, er at det skal brukes mye mer, for det skal være et sted der den sosiale dimensjonen blir viktig. (...) Vi må jo løsrive oss litt fra den tradisjonelle tankegangen om skolen, at du skal sitte på en pult, på rekker, i et antall timer.

Skolelederen viser til at det er sterke tradisjoner for spesialrom i de praktiske og estetiske fagene, som det tar tid å arbeide med å endre, og at slike endringer i praksiser er lettere å få til i de nyrenoverte rommene enn i tradisjonelle rom. Andre skoleledere er i gang med tilsvarende prosjekter. En utfordring kan være at en del av disse spesialrommene har utstyr som koster en del penger, samtidig som de av ulike grunner kan være lite tilgjengelige.

Spesialrom brukes gjerne til tilpasset undervisning for enkeltelever. Spesialrommene kan også være timeplanfestet gjennom hele året og lite tilgjengelige i tverrfaglig prosjekt der praktiske og estiske undervisningsmetoder kunne vært ønskelig å iverksette. På enkelte av caseskolene har de innført to-lærersystem i de praktiske og estetiske fagene når det er begrensninger på spesialrommene, eller for eksempel når sløyd-salen, musikkrommet og kjøkkenet ikke er bygget til å romme klasser på opptil 30 elever. Det gir rom for felles planlegging av undervisning. På den andre side forekommer undervisning ved flere av caseskolene i disse fagene i vanlige klasserom der enkeltlærere står alene i faget.

5.5.2 Vurderingspraksiser

Samtlige skoleledere uttrykker at det er lite diskusjoner rundt vurdering og karaktersetting i de praktiske og estetiske fagene. Alle diskuterer ulike vurderingsformer med lærerne på skolen, men når det kommer til gjennomføringen av karaktersettingen sier skolelederne at de «stoler på» at lærerne har utviklet en vurderingskultur i de praktiske og estetiske fagene der lærerne «ivaretar og gjør riktig vurdering» både underveis og mot slutten av året.

Skolelederne opplever at vurderingspraksisen i de praktiske og estetiske fagene ikke er så «håndfast» som i basisfagene, og dermed blir mer uklar for eleven og foresatte. En av skolelederne peker på at det kan være ulike forløp i fag som norsk, matte og engelsk, og de praktiske og estetiske fagene. «I norsk, matte og engelsk er det sånn; prestasjon, tilbakemelding, arbeid, ny prestasjon, tilbakemelding, arbeid. I de praktiske og estetiske fagene, kanskje dette her glir litt mer over i hverandre. Som jo kanskje er bra. Det tar ned karakterpresset, kanskje, i de fagene». Da kan det bli en spenning mellom hvordan elevene opplever mestring og å delta i timene i ett av disse fagene, og hva læreren forventer av dem faglig når de gjør en standpunktvurdering og setter karakter. Dette kan føre til klager på karakter i disse fagene. På den ene caseskolen anvender skoleleder klager på karakterer i de praktiske og estetiske fag i arbeidet med å forbedre vurderingspraksisen også i de øvrige fagene ved skolen. Ifølge denne skolelederen dreier mange av disse klagen seg om karakterene 4 og 5. «Man forventer å få en høyere karakter, liksom dette med sekser». På denne skolen bruker de klagesaker som verktøy i skoleutvikling.

Og så ser vi at vi får en dreining mot å få medhold i klagesakene fordi vi blir gode på å vurdere, eller vi blir i hvert fall gode på å håndtere klagen. Og blir vi gode på å håndtere klagen, så forstår vi vurderingsforskriften bedre, da tror jeg altså vurderingspraksisen blir bedre.

Slik skolelederne ser det, har karakterklagen sammenheng med at fagene framstår på den ene siden som «trivselsmestringsfagene» der relasjonene mellom lærer og elev er god i timene, noe som også skaper en forventning hos eleven om en god karakter. På den andre

siden skal eleven vurderes etter oppnådd kompetanse i faget, noe mange lærere i de praktiske og estetiske fagene ikke er presise nok på i sin kommunikasjon med elever og foresatte, slik skolelederne erfarer det.

De praktiske og estetiske fagene kommer litt i bakgrunnen i forhold til lokale og nasjonale systemer for resultatrapportering. Ifølge skolelederne er politikerne mest opptatt av elevresultatene i fagene norsk, matematikk og engelsk. Selv om alle fag er tematikk i politiske diskusjoner, er det elevenes kompetanse i lesing, skriving og regning som blir målt og evaluert systematisk gjennom kartleggingsprøver og grunnskolepoengene. I tillegg blir skolene målt på om det er et trygt og godt skolemiljø, som ifølge en av skolelederne er det de praktiske og estetiske fagene bidrar til. Det er ikke krav om å rapportere resultater i de praktiske og estetiske fagene. En av skoleeierne sier:

Jeg ser nok helt klart at jeg og vi har en jobb å gjøre for å løfte problematikken og bevisstheten rundt disse fagene også mot det politiske. For hvis vi ikke klarer å få med politikken på at dette er viktig, så mister vi en dimensjon som kan hjelpe oss videre i forhold til prioriteringer, i forhold til økonomi, i forhold til hvordan bygg skal utformes, etc. ikke minst hvilke kompetanser vi er nødt til å etterspørre i fremtiden i større grad enn det vi kanskje har gjort fram til nå. Så jeg ser at vi har en jobb å gjøre der.

Å få til en endring i rapporteringsrutinene til det politiske nivået der disse fagene inngår, vil kunne bidra til at de kan «ha enda mer trøkk» på de praktiske og estetiske fagene, slik en av dem uttalte det. En av skolelederne sier at «de praktiske og estetiske fagene har vært toneangivende i å forbedre en vurderingspraksis på ungdomsskolen. Det tør jeg å påstå». Hen viser til at dette er eksempel på at resultatdiskusjonen pågår på flere nivåer, og at den bidrar.

I begge casekommunene er det også igangsatt en revidering av planverket for oppvekstfeltet. Sentralt for denne planprosessen er at de ønsker å gjøre endringer i hvordan skolen drives, med vekt på å utvikle en praksis som bygger på de praktiske og estetiske fagene, men de er på vei og arbeider med hvordan de kan gjennomføre dette i praksis.

6 Diskusjon

I dette kapitlet diskuterer vi resultatene ut fra de tre forskningsspørsmålene for å kunne belyse den overordnede problemstillingen om på hvilke måter LK20 omformes og oversettes i de praktiske og estetiske fagene. I tillegg tematiserer vi det praktiske i fagene.

6.1 Hvordan fagene praktiseres

I LK20 har læreplanene for fagene beholdt kjente elementer fra tidligere læreplaner samtidig som nye elementer er kommet til, og på ulike måter innenfor hvert av fagene (Borgen et al., 2023). Det er omtaler av det som er gjenkjennelig, men med nye former for tyngdepunkt, som er relatert til de nye kjerneelementene for hvert av fagene, til overordnet del og andre elementer i læreplanen. Fra observasjonene og intervjuene med lærere, skoleledere og skoleeiere som vi her har redegjort for i kapittel 5, kommer det frem at endringene har konsekvenser for hvordan lærere i hvert fag arbeider med planlegging, innhold, valg av metoder, vurdering og så videre. I kroppsøving gjenkjenner lærerne vektleggingen på innsats i revidert læreplan i LK06 som et grunnlag for vurdering og ser dette sammen med samarbeid, som blir oppfattet som en form for fair play som tidligere var del av LK06. Et annet eksempel er lærerne i kunst og håndverk som snakker om at de er tilbake til tidligere læreplaner angående kulturforståelse, det praktiske og i vektleggingen på håndverksferdigheter. Det blir likevel gjerne til at lærerne i kunst og håndverk velger tegning som innhold i undervisningen. Dette kan ha sammenheng med at de ikke har tilgang til spesialrom, at de har hele klasser, at tilgangen på materialer og utstyr er begrenset, og at de mangler kompetanse til å arbeide med håndverk/materialer, osv. I mat og helse ser lærere at det å planlegge for elevmedvirkning kan bidra til at elevene får motivasjon, samtidig som det innebærer at læreren må holde på det kjente i stedet for å introdusere nytt innhold.

For lærerne i denne evalueringen, er hverdagen tett og krevende. I intervjuene med lærerne får vi inntrykk av at de arbeider under høyt trykk og har elevene i fokus. Lærerne vi har møtt oppgir at det kan være vanskelig å ta i bruk læreplanen. I LK20 er læreplan og støttemateriell verktøy for endring i praksisene. Det er en reduksjon i kompetansemål for fagene, men disse har fått et mer komplekst innhold (jf Borgen et al., 2023). I andre bidrag i evalueringen av fagfornyelsen er det også påpekt at den digitale tilgangen i LK20 først og fremst gir muligheter for lesning av små deltekster, men ikke direkte tilgang til helheten og det store bildet (Karseth et al., 2020). Slike barrierer kan bety at forståelsen av læreplanen – å kunne se et kompetansemål og bryte det ned til noe som skal skje i klasserommet, er blitt en mer komplisert prosess. Denne kompleksiteten kan også ha utspring i kompetansemålenes åpne struktur, noe for eksempel musikk lærerne peker på. At planen oppleves som «helt åpen» medfører at det på den ene siden oppleves som et stort ansvar å fylle faget med «rett

innhold». På den andre siden oppleves denne åpenheten som et gode og som en stor frihet til å kunne realisere faget slik lærerne selv ønsker. Denne tosidigheten finner vi igjen i hvordan musikk lærere har uttrykt seg tidligere om kompetansemålene i LK20 (Burner et al., 2022).

Resultatene i kapittel 5 kan ikke si noe spesifikt om hvordan lærere bruker støttematerialet og hva som kan være barrierer. Det er likevel mulig å gjøre enkelte antakelser om læreres bruk av støttemateriell. Ut fra intervjuutsagnene kan det se ut til at mye av ressursmaterialet som er utviklet i forbindelse med fagfornyelsen er lite tilgjengelig for lærerne som er nærmest elevene og skal operasjonalisere LK20 i deres daglige arbeid. Det er et tema i intervjuene at det som er ment som enkelt tilgjengelige digitale løsninger ikke fungerer slik i skolehverdagen. Å sette seg inn i læreplanene for fagene og bruke Udir sitt støttemateriell og veiledninger, krever tid. Noe lærere også viser til, er at det tar tid å logge seg på og bruke det digitale systemet ved skolen, slik at tid blir en barriere og at de i stedet spør kolleger som de er tett på i det daglige. De beskriver planleggingen som noe de stort sett gjør sammen med sine kolleger som underviser i samme fag. Flere lærere oppgir at de bruker støtteressurser for eksempel når de «sjekker» læreplanen på Udir, for å få bekreftet at de er «innenfor» kompetansemålene, eller «ha ryggen fri» i forhold til karaktersetning. Andre sier at det er nye forventninger i læreplanen som er vanskelig å gjennomføre. Et gjennomgående tema blant lærerne er at de kunne ønske mer tid/informasjon for å bli kjent med nye elementer i den nye læreplanen. Her oppgir lærerne at de er usikre, og underveis.

I denne sammenhengen kommer det frem at utviklingstid på skolene ifølge lærerne og skolelederne blir brukt til felles tema som angår ny læreplan, som å tolke og forstå overordnet del, kompetansebegrep eller vurderingsforskriften, og i mindre grad med enkeltfagene læreplaner, eller koblingen mellom enkeltfagene og mer overordnede deler. Basisfagene kommer i forgrunnen i det profesjonsfaglige samarbeidet og det er lite fellestid avsatt til de praktiske og estetiske fagene. For fag med små fagseksjoner blir dette ekstra sårbart, og noen lærere etterlyser kommunale eller interkommunale fagnettverk som kan styrke profesjonsfellesskapet i deres fag.

Elevenes praksiser kan også forstås i lys av at noe av det kjente vedvarer mens det nye kan være vanskeligere å få øye på og forstå. Når elever samarbeider skaper de hverandres praksis og læringsprosesser og er medskapere i læreres praksiser. Elevmedvirkning kan foregå både direkte og på mer indirekte måter i fagene (Aarskog et al., 2019, 2021). Lærere rapporterer at de i en del sammenhenger, for eksempel i forbindelse med bestemte elevoppgaver eller for å få med seg hele elevgruppen, velger innhold elevene kjenner, fremfor å introdusere nytt innhold i fagene. Elevene medvirker i undervisningen på ulike måter, både ved å delta og ved ikke å delta, som kan skje i kroppsøving, og er slik sett medansvarlige i det Kemmis (2022) omtaler som utdanningskomplekset. Som vi skal komme

tilbake til kan slike forhold også bidra til en viss treghet når det gjelder hvordan fagene oversettes, omformes og endres i LK20 (jf Røvik, 2009).

6.2 Vurdering, underveisvurdering, progresjon

Ny vurderingsforskrift kan gi rom for vektlegging av praktiske elementer i fagene, sammen med kunnskap, og er noe som vil kunne gjenspeiles i læreres undervisningspraksiser. Imidlertid viser læreplananalysen i Delrapport 1 (Borgen et al., 2023) at det er til dels store forskjeller mellom de fire fagene i hvilke verdier og hva som vektlegges i det enkelte fag. Dette kommer blant annet til uttrykk i tekstene om underveisvurdering for trinnene og standpunktvurdering i fagene, i LK20.

Mange av lærerne viser til at de bruker underveisvurdering når de gir muntlige kommentarer i timen. Det er forskjeller i hvor mye de kjenner de nye læreplanene og forskrifter, retningslinjer og prinsipper for vurderinger, og dette kan bidra til usikkerhet om egen praksis. Lærerne i de praktiske og estetiske fagene bruker på ulike måter muntlige tilbakemeldinger aktivt i undervisningen. Som det kommer frem i fortellingene fra praksis i kroppsøving er muntlige, generelle tilbakemeldinger til gruppen noe som er vanlig og forekommer i undervisning i sal, og det legges stor vekt på meldinger som er rettet mot at elevene skal være i aktivitet, gjerne på et høyt intensitetsnivå. Tilbakemeldingene er også gjerne knyttet til konkurransepreget innhold. At lærerne primært bruker underveisvurdering om det som foregår når de gir muntlige kommentarer, er gjenkjennbart i musikkfaget. De korte kommentarene kan ofte være korte oppmuntrende utsagn i form av generelt skryt, mens de andre ganger kan være mer spesifikt faglige og veiledende. Det er også ulike former for kollektive meldinger i musikkundervisningen. I kunst og håndverk og mat og helse er det også kollektive tilbakemeldinger. Det er likevel en større andel av veiledninger rettet mot enkeltelevers konkrete handlinger og der læreren noen ganger også viser og forklarer på det som elevene arbeider med. Felles for fagene er at lærerne omtaler disse ulike praksisene som former for underveisvurdering. Blant annet viser de til at i disse fagene foregår mye av vurderingen i «her og nå-situasjoner» som inngår i lengre forløp og prosesser i fagene, og at dette blir den formen for underveisvurdering som er mulig å få til. Vi ser dermed at det er et stort spenn i hva som forstås med begrepet underveisvurdering og hvordan dette praktiseres av lærere i de fire fagene. Lærerne velger innhold som elevene kjenner når handlingstvang og tidspress preger skolehverdagen. Det kan også bidra til at lærere velger kjente tilbakemeldingspraksiser. I tillegg bruker lærere i kroppsøving, mat og helse og musikk skriftlige notater om hver elev for å kunne ha dokumentasjon for karaktersetting og eventuelle klager. Musikk lærere bruker også opptak i forbindelse med oppgaver. Det er et inntrykk at lærerne planlegger for en progresjonstenking innad i timen, og fra time til time for en periode på for eksempel tre påfølgende uker, men progresjon er lite tematisert i sammenheng med vurdering.

Utviklingssamtalene blir brukt forskjellig ved ulike skoler, og kan være en arena for å snakke om progresjon. Det kommer for eksempel frem at barneskolelærerne i musikk ikke gir noen tilbakemeldinger til foresatte i forbindelse med utviklingssamtalene med mindre enkeltelever har utmerket seg særlig positivt. I musikkfaget på ungdomsskolen bruker lærerne mye tid på å konkretisere kompetansemålene ned til lett målbare kriterier slik at standpunkt karakter kan begrunnes. Dette er i tråd med tidligere vurderingsforskning i musikkfaget (Vinge, 2014). I kroppsøving deltar lærerne i barneskolen i utviklingssamtalene, og det er gjerne i forbindelse med orden og oppførsel at kroppsøving blir nevnt. På ungdomsskolen er det gjerne i sluttsamtaler lærere og elever diskuterer faget og begrunnelse for standpunkt karakteren.

Bruken av utviklingssamtalene mellom lærer, elev og foreldre over årene i den 10-årige grunnskolen kan bidra til utvikling av en samforståelse om faget og forventningene i faget, og representere en form for tregthet og stabilitet i forståelsen av fagene. Nye læreplaner kan være vanskeligere å forklare for elever og foreldre hvis en selv som lærer opplever en viss usikkerhet rundt hva endringene innebærer og hvordan de kan operasjonaliseres. Dette kan forsterkes hvis det først er i sluttsamtalene på ungdomsskolen det blir en samtale om vurdering. Slik kan lærere og elevers praksiser inngå i utdanningskomplekset der tyngdepunktet kanskje ligger i å bevare det kjente, mens det å endre på praksiser tar tid og kan oppleves som mer krevende, og kan komme i bakgrunnen.

6.3 Praksiser i profesjonsfelleskap i de praktiske og estetiske fagene

Skoleeiere og skolelederne virker veldig «på» arbeidet med fagfornyelsen og LK20. Ny læreplan gir muligheter for å arbeide med å endre og fornye skolens praksiser, læreres og skolens tenking om tverrfaglighet og samarbeid om tverrfaglige tema, om rom, utstyr og ressurser, etc. Elevene er i fokus, og skoleeiere og skolelederne anser de praktiske og estetiske fagene som viktig for alle elever, men særlig for de som sliter litt i andre fag av mer «akademisk» karakter. Skoleeiere og skolelederne viser i intervjuene til at de har god oversikt over pågående politikkkutforming.

Lærerne blir vist stor tillit, både når det gjelder at de ivaretar fagene i sin undervisning, og deres vurderingsarbeid og standpunkt karaktersetting. Dette er i tråd med hvordan vurderingsforskriften og andre støttedokumenter omtaler tillit til læreres skjønn (Opplæringslova, 2023; Udir, 2021, 2022, 2023). At de praktiske og estetiske fagene kommer i bakgrunnen i forhold til norsk, matematikk og engelsk er skoleeiere og skolelederne innforstått med. Resultatrapportering og arbeidet rettet mot forventinger i politikk og styring lokalt og sentralt er i forgrunnen. Dette er i tråd med tidligere forskning i forbindelse med LK06 (Borgen, 2022). Her ser skoleeiere at de kan gi mer «trykk» for å bidra til at de praktiske og estetiske fagene kommer høyere opp på dagsorden i lokal politikk og styring.

Når lærerne i de praktiske og estetiske fagene sier at de gjerne skulle hatt mer fellesskap/ikke har fellesskap/arbeider mye alene med sitt fag, så er det åpenbart høyst reelt, og noe skoleeierne og skolelederne er enige i. Lærerne som står alene med faget på en skole kan oppleve det som krevende å måtte stå til ansvar for de faglige valgene de tar, og å ha den definisjonsmakten de har i faget. Samtidig er det et inntrykk fra intervjuene, at lærerne i fagene ikke oppfatter den tilliten de har fått til å forvalte fagene som en ressurs, men snarere som en byrde. I læreres travle hverdager kan det være lite rom for ekstra initiativer til samtaler om fagene, om tverrfaglig samarbeid og samarbeid om tverrfaglige tema i relasjon til egne praksiser. I kroppsøving har tverrfaglighet og samarbeid om tverrfaglige tema vært lite berørt i intervjuene. For musikkfagets del ser vi at lærerne fremhever samarbeid mellom fag gjennom konkret temaarbeid og prosjekter hvor de kan koble faget sammen med andre fag. De tverrfaglige temaene fra læreplanens overordnede del nevnes gjerne som læringsutbytter når de jobber med musikkfaget, og i mindre grad som samarbeid med andre fag.

Ut fra translasjonsteori (Røvik, 2009) kan endringer foregå som omforming stykkevis og delt. For lærerne handler det å arbeide med LK20 om å omforme praksiser og velge ut noen deler som kan gjøres og som viser at det er påkobling til LK20. Lærere kan velge ut innhold og vektlegge praksiser ut fra egen forståelse av hva faget bør være innenfor LK20. Også for skoleledere kan det være stykkevis innarbeiding av LK20 som foregår, ut fra hva som oppfattes som mulig og hva man kan få til. Ifølge skoleledere og skoleeiere er for eksempel det å endre bruken av skolens rom en ønsket endring for å skape en mer fleksibel praksis i tråd med fagfornyelsen. Eksempler som blir brukt er oppussing av spesialrom og klasserom på skolen for å få flerbruksrom, og slik kunne gi mer rom for tverrfaglighet. Dette kan imidlertid virke sterkt inn på hvordan lærere i de fire fagene oppfatter at de får plass og rom for det som er særegent for sine fag, for eksempel med hensyn til funksjonalitet, hygiene og sikkerhet. Ulike forståelser og tolkninger av LK20 leder til diskusjoner mellom skoleledelse og lærere om bruk av rom og andre ressurser for å gjennomføre undervisningen i fagene i tråd med LK20. Dette kan, ut fra praksisarkitekturteori (Kemmis, 2014, 2022) være uttrykk for svak sammenkobling i utdanningskomplekset, mellom politikktutforming, ledelsespraksis og læreres praksis.

6.4 Det praktiske i fagene

Det er store forventninger i LK20 til de praktiske og estetiske fagenes praktiske karakter, og at de dermed representerer 'noe annet' enn andre fag. I kapittel 5 går det frem at lærere, skoleledere og skoleeiere deler denne forståelsen av fagene som en arena der elever trives godt og får andre erfaringer enn i andre fag. Det digitale, som generelt har stor plass i skole og samfunn, trekkes i liten grad inn i denne sammenheng. I Delrapport 1 (Borgen et al., 2023) omtaler vi hvordan de praktiske og estetiske fagene historisk preges av en vedvarende uorden der fagenes praktiske og estetiske bidrag i opplæringen stadig er til diskusjon. Denne

forståelsen av fagene som noe annet enn andre fag kan ifølge Dale (2008) gjenkjennes som en tenkemåte om kompetanse i forbindelse med LK06, der «kunnskap» i hovedsak er teori om noe, og at «ferdighet» i hovedsak er praktisk utøvelse (s. 88). Fagene kan forstås på ulike måter og dette får konsekvenser i tolkning av læreplaner og i praksiser i skolen. Som det kommer frem av Delrapport 1 (Borgen et al., 2023), blir det praktiske i fagene i LK20 i stor grad tatt for gitt, ved at det omtales som gjøringer og handlinger i læreplanene for fagene.

I en diskusjon om skolefaglig læring viser Dale (2008) til betydningen av handling for læring i innlæringen av et fag og for utviklingen av språket i faget (s. 90). De fire fagene har både praktiske og estetiske komponenter. I observasjonene ser vi at lærerne i fagene på ulike måter arbeider med å språkliggjøre dette forholdet i samtalsituasjoner og vurderingssituasjoner. I fortellingene fra praksis, ut fra observasjonene, kommer det frem at det er mange ulike samtalsituasjoner i fagene som er knyttet til pågående handlinger elevene er engasjerte i. Dette er gjerne litt uklare og diffuse situasjoner som kan være vanskelig å få øye på uten å kjenne det enkelte faget godt. Det språklige element kan være vanskelig å skille ut fra handling i situasjonene på måter som gjenspeiler det som foregår i situasjonene. Vi har observert hvordan ord og begreper som kommer i sammenheng med handlinger gir mening som noe som handler om kunnskap. Det kan se ut til at lærerne her balanserer mellom å la handlinger forløpe og å kommentere, veilede og gi mer vurderende verbale utsagn i situasjonen. Dette ser ut til å kjennetegne de praktiske og estetiske fagene. Fortellingene fra praksis i kapittel 5 illustrerer hvordan dette kan foregå i hvert av fagene, og at dette forekommer hyppig i kunst og håndverk og mat og helse, og til dels i musikk, mens det forekommer sjeldnere i kroppsøving.

Praksiser foregår på et sted og til en tid, og er sammenvevd med ulike store og små praksiser i skolen (jf. Kemmis, 2022). Det er lange tradisjoner for spesialrom i de praktiske og estetiske fagene. Rommene og stedene er rammene for at det praktiske i fagene skal kunne utfolde seg med det fysiske og materielle, verktøy og utstyr. Læreres kompetanse i å bruke rommene og utstyret er også en viktig forutsetning. Her ser vi at i møte med rammene fagene har tilgjengelig, fremmes og hemmes, eller konserveres ulike undervisnings- og læringspraksiser. Skoleledere og skoleeiere oppfatter LK20 som en læreplan som inviterer til å åpne opp skolen og til tverrfaglighet, og mer fleksibel bruk av rom og ressurser på skolene. Med slike forståelser følger forventinger til at lærernes undervisningspraksis ikke «havner i båser», men skal være mer åpen mot andre fag. Lærerne i flere av fagene finner på sin side grunnlag i LK20 for at fagene kan bevare en egenart de gjenkjenner fra tidligere læreplaner, der det praktiske i fagene nettopp er knyttet til spesialrom, og bestemt verktøy og utstyr. I tidligere læreplaner, frem til M87, fantes opplister av utstyr som var ansett som nødvendig for fagene, og krav til rom, og så videre. Denne type ressurskrav er ute av de senere læreplanene. Når det praktiske nå på nytt fremheves som karakteristisk for de praktiske og estetiske fagene, kan det være ulike oppfatninger om hva som er nødvendige rammebetingelser for å realisere forventningene til styrking av fagenes praktiske karakter.

Observasjoner viser at praksiser i de fire fagene foregår i ulike rom og på ulike steder. I noen av tilfellene kommer det frem at lærerne velger rom utfra hvilken type undervisning og faglig innhold det planlegges for. I andre tilfeller må lærerne velge innhold ut fra hvilke rom de har til rådighet. Dette kan gjelde antall elever i forhold til romstørrelse, akustikk, hygienekrav, sikkerhetskrav, utstyr og fasiliteter. Også digitale ressurser har betydning for valgene lærere gjør. Det kan også være forskjellige vurderinger fra lærere innad i fagene og i ulike fag om hva som kan være begrensninger eller muligheter.

Her observerer vi at det kan være spenninger i læreplanene og operasjonaliseringer av disse, mellom spesielle behov for fagene, slik lærerne ser det, og et ønske om fleksibilitet fra skoleledere og skoleeiere sin side, for å imøtekomme noen av læreplanverkets mer overordnede intensjoner. Dette er et tema som vi vil gå nærmere inn på videre i denne evalueringen.

6.5 Oppsummerende refleksjon

Den overordnede problemstillingen i denne delstudien i evalueringen av fagfornyelsen, er på hvilke måter LK20 i de praktiske og estetiske fagene omformes og oversettes. Med utgangspunkt i praksisarkitekturteori (Kemmis, 2014, 2022) og translasjonsteori (Røvik, 2009) er problemstillingen belyst gjennom tre forskningsspørsmål, som gjelder elever og læreres praksis, vurderingspraksiser og profesjonsfellesskapet og ledere og skoleeieres praksis. Gjennom datamateriale fra observasjoner og intervjuer kommer det frem at lærerne så vel som skoleledere og skoleeiere har stor tiltro til at fagene representerer viktige verdier for skole og samfunn. Ut fra denne generelle forståelsen av de praktiske og estetiske fagene og fagområdet i LK20, ser det likevel ut til at det tar tid å få til de endringene som lærere og ledelse oppfatter som sentrale for fagene. Omforminger og oversettelser fra tidligere læreplaner til LK20 foregår på flere nivåer og i samspill mellom de ulike praksisene i utdanningskomplekset. Med praksisteoriens begreper kan vi beskrive elev-lærer-relasjonen som at deres praksiser er sammenkoblet i en praksisøkologi. Denne gjensidigheten bidrar til treghet i endringer inn mot LK20. Lærere, skoleledere og skoleeieres refleksjoner om praksiser i profesjonsfellesskapet, viser at det er bred enighet om at lærerne har stor tillit, men står til dels alene i disse fagene. Det er verd å merke seg at denne posisjonen kan bidra til usikkerhet om hva som er de sentrale endringene i faget innenfor en kompleks læreplanmodell, og hvordan dette kan operasjonaliseres i skolehverdagen. Til sammen kan dette bidra til at tradisjoner og elementer fra tidligere læreplaner videreføres ved skolen når det gjelder hvordan fagene undervises, hvilke innhold som velges og så videre. En slik treghet kan ha sine fordeler ved at det er forutsigbart for elever og foreldre hva som er fagenes egenart og hva de kan forvente i faget og som forventes av elevene i faget. Det kan se ut til at språk, handling og relasjoner i denne praksisøkologien har konserverende trekk.

Samtidig ser vi at det er svak sammenkobling mellom lærere, skoleledere og skoleeieres felles praksiser innenfor fagene og fagområdet. Her kan det være at hensynet til fagenes egenart og særlig forventningene til fagenes praktiske karakter kan stå i en motsetning til forventninger om mer fleksibilitet og tverrfaglighet, i LK20. På flere måter kan dette gjenkjennes som spenninger i LK20 mellom faglig konsentrasjon og integrasjon (Karseth et al., 2020). For de praktiske og estetiske fagene kan slike spenninger utspille seg på bestemte måter ut fra læreres forståelser av egenarten for fagene og forventningene til at nye og mer tradisjonelle elementer skal inngå i fagene på nye måter i LK20.

Lærere, skoleledere og skoleeiere er enige om at de praktiske og estetiske fagene kommer i bakgrunnen i forhold til de såkalte basisfagene og det som er mer overordnede tema i forbindelse med ny læreplan. Dette innebærer at lærere i de praktiske og estetiske fagene har stor tillit og stort handlingsrom i hvordan de praktiserer fagene i skolen, både fra styringsdokumenter og fra ledelsen. Her medfølger også ansvar for oversettelsen av LK20 i egne fag. Tilliten kan imidlertid like gjerne være en utfordring i møte med forventninger og krav til fagene i profesjonsfelleskapet så vel som i møte med foreldre, skoleledere og skoleeiere, og andre samfunnsaktører. Lærerne ser verdiene i fagene som noe som kan realiseres i fagenes undervisnings- og læringspraksiser. Disse verdiene peker kanskje mer inn mot den fagdelte enn den fleksible og tverrfaglige skole, og mot det fagene har vært, og som elever og foreldre, skoleledere og skoleeiere så vel som andre samfunnsaktører, kjenner igjen.

Oversettelse og omforming for å tilpasse fagene og fagområdet til LK20 skal også ut fra lokale forhold kunne være bærekraftig over tid. I denne sammenhengen er det foreløpig lite synlig hvordan forventningene i fagfornyelsen til fagene som fagområde kan realiseres gjennom endringer i praksisene på ulike nivåer. Til sammen vil disse innsiktene danne grunnlaget for evalueringen videre.

Referanser

- 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). <https://doi.org/10.5617/adno.9720>
- Aakre, B. M. (2005). *Formgivning og design i et didaktisk perspektiv* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Trondheim.
- Aarskog, E. (2020). 'No assessment, no learning' exploring student participation in assessment in Norwegian physical education (PE). *Sport, Education and Society*, 26(8), 875-888. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2020.1791064>
- 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*, 640-653. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1934660>
- Aartun, I., Walseth, K., Standal, Ø. F. & Kirk, D. (2020). Pedagogies of embodiment in physical education: A literature review. *Sport, education and society*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1821182>
- Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av «kroppssøving». En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole.* [Doktorgradsavhandling]. OsloMet.
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2016). The changing value of vigorous activity and the paradox of utilising exercise as punishment in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–12. <http://hdl.handle.net/11250/2560893>
- Aasland, E., & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppssøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Andersson-Bakken, E. & Dalland, C. P. (Red.) (2021). *Metoder i klasseromsforskning*. Universitetsforlaget.
- Arnesen, H. S., Steffensen, K., Foss, E. S., Lervåg, M.-L. & Keute, A.-L. (2023). *Lærerkompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2021/2022*. Statistisk sentralbyrå. [Lærerkompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2021/2022 \(ssb.no\)](https://www.ssb.no/larerkompetanse-i-grunnskolen-hovedresultater-2021-2022)
- Asdal, K., & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: en praksisorientert metode* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Aspfors, J., Jakhelln, R. E. & Sjølie, E. (Red.). (2021). *Å analysere og endre praksis - teorien om praksisarkitekturer*. Universitetsforlaget.
- Bandlien, B.-T. (2019). *Ungdomsskoleelevers komponering med garageband på iPad: en musikkdidaktisk studie av performative stopp-punkter i et kritisk designteoretisk perspektiv* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <http://hdl.handle.net/11250/2643673>

- Barker, D., Bergentoft, H. & Nyberg, G. (2017). What would physical educators know about movement education? A review of literature, 2006–2016. *Quest*, 69(4), 419-435.
- Beinert, C., Øverby, N. C., Åbacka, G. K., Engeset, D., Hillesund, E. R., Ask, A. M. S. & Vik, F. N. (2020) The state of learning activities in teaching Home Economics: A cross sectional study in Norwegian schools. *International Journal of Home Economics*, 13(1), 2-14
- Bergene, A. C., Samuelsen, Ø. A., Stubhaug, M. E., Solbue, K. Vika og Wibor, V. (2022). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere høsten 2022*. (Rapport 2022:30). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3044433/NIFUrapport2022-30.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Berggraf Jacobsen, E., Moser, T., By, I. Å., Fjeld, J., Gundersen, K. T. & Stokke, R. (2002). *L97 og kroppsøvingsfaget - Fra blå praktbok til grå hverdag? – Elevenes og lærernes erfaringer knyttet til den nye læreplanen i kroppsøving* (Hovedrapport 2, Rapport 5/2002). Høgskolen i Vestfold. [L97 og kroppsøvingsfaget - fra blå praktbok til grå hverdag?: hovedrapport 2: Elevenes og lærernes erfaringer knyttet til den nye læreplanen i kroppsøving \(nb.no\)](https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3044433/NIFUrapport2022-30.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bergman, S. (2022). *Kopiering og deling i faget Kunst og håndverk* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Sørøst-Norge. <https://hdl.handle.net/11250/3026909>
- Bjørke, L. (2020). *The messiness and complexity of pedagogical change: Teachers' and students' experiences from implementing cooperative learning in physical education* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Innlandet. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2688751>
- Bjørnevoll, S. M. (2022). "We Never Got to Try That Experience of Total Chaos": Exploring Preservice Music Teachers' Agency in Teaching Practicum. *Journal of Music Teacher Education*, 32(3), 57-70. <https://hdl.handle.net/11250/3037248>
- Borgen, J. A. N. (2022). *Skoleeier sitt handlingsrom og ansvar innenfor rammen av reformen Kunnskapsløftet 2006*. [Masteroppgave]. Universitetet i Sørøst-Norge. <https://hdl.handle.net/11250/3011969>
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14(1), 22. <https://doi.org/10.5617/adno.8099>
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2023). On investigating phenomena without losing sight of them: The dialectics of observation and the phenomenological gaze in a kindergarten setting. *International Journal of Social Research Methodology*, <https://doi.org/10.1080/13645579.2023.2223065>

- 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). <https://doi.org/10.5617/adno.7901>
- Borgen, J. S., Moen, K. M., Hallås, B. O., Løndal, K. & Gjølme, E. G. (2020b). Physical education and sport studies in Norway. I R. Naul & C. Scheuer (Red.), *Research on physical education and school sport in Europe* (s. 361–391). Meyer & Meyer.
- Borgen, J. S., Hallås, B. O., Løndal, K., Moen, K. M. & Gjølme, E. G. (2021a). Problems created by the (un)clear boundaries between physical education and physical activity initiatives in school. *Sport, education and society*, 26(3), 239-252. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1722090>
- Borgen, J. S., Løndal, K., Moen, K. M., Aasland, E. & Lyngstad, I. K. (2021b). Lærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag på masternivå - muligheter og utfordringer. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(3), 58-79. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2486>
- 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. (2023). *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). Universitetet i Sørøst-Norge.
- 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>
- Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling: om verdsettning i kunst og handverksfaget*. [Doktorgradsavhandling]. Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo. <http://hdl.handle.net/11250/2406784>
- Burner, T., Alvestad, K. C., Brazier, E., Gustavsen, T. S., Kacerja, S., Ruud, L. C., Salvesen, G. & Schipor, D. (2022). *EvaFag 2025: Evaluering av Fagfornyelsen: Realiseringer av læreplanen i spesifikke fag*. Arbeidspakke 1, Delrapport 1. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Carlsen, K. & Streitlien, Å. (1995). *Evaluering av formingsfaget i grunnskolen. Elev- og lærerperspektiv på formingsfaget. Resultater fra en spørreundersøkelse*. Høgskolen i Telemark, Telemarksforskning-Notodden. [Elev- og lærerperspektiv på formingsfaget : resultater fra en spørreundersøkelse \(nb.no\)](https://hdl.handle.net/11250/2406784)
- Christophersen, C. (2021). Educating music teachers for the future: The crafts of change. I K. Holdhus, R. Murphy & M. I. Espeland (Red.), *Music Education As Craft: Reframing*

- Theories and Practices* (s. 63-74). Springer.
https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-67704-6_6
- 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* [Doktorgradsavhandling]. Åbo Akademis förlag.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-685-6>
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen – skolefaglig læring for alle*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Dale, E.- L., Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer. En analyse av en læreplanreform*. (Sluttrapport, Forskningsprosjektet ARK). Universitetet i Oslo.
https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/pfi_sluttrapport_2011.pdf
- 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.
- Dunin-Woyseth, H. & L. M. Nielsen (2004). *Discussing transdisciplinarity: making professions and the new mode of knowledge production: the Nordic Reader 2004*. Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- DYNAMUS. (2023). *En studie av musikalsk utdanning og oppdragelse i den norske velferdsstaten, med vekt på sosial struktur og dynamikk*. [NMH | DYNAMUS](#)
- Dyndahl, P. & Nielsen, S. G. (2021). Crafting music education for all? The composite knowledge base of music education in times of cultural diversity and social polarisation. I K. Holdhus, R. Murphy & M. I. Espeland (Red.), *Music education as craft: Reframing theories and practices* (s. 39–50). Springer.
- Ellefsen, L. (2021). Sjangring som musikkdidaktisk praksis. *Nordic Research in Music Education*, 2(2), 126–148. <https://doi.org/10.23865/nrme.v2.2811>
- 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., Allern, T.-H., Carlsen, K. & Kalsnes, S. (2011). *Praktiske og estetiske fag og lærerutdanning: En utredning fra en arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet høsten 2010, i samarbeid med høgskolene i Nesna, Telemark og Stord/Haugesund* (HSH rapport 2011/1). Høgskolen Stord/Haugesund.
- 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>

- Fauske, L. B. (2010). *Arkitektur for grunnskolefaget Kunst og håndverk: fagdidaktiske refleksjoner i kontekst* [Doktorgradsavhandling]. Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo. [Arkitektur for grunnskolefaget Kunst og håndverk : fagdidaktiske refleksjoner i kontekst \(nb.no\)](#)
- Frisch, N. S. (2010). *To see the visually controlled: seeing-drawing in formal and informal contexts: a qualitative comparative case study of teaching and learning drawing processes from Vega in Northern Norway* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <http://hdl.handle.net/11250/270213>
- Futured. (2023). *Music Teacher Education for the Future*. <https://prosjekt.hvl.no/futured/>
- Gjølme, E. G. (Red.). (2021). *Utendørs svømme- og livredningsopplæring*. Universitetsforlaget.
- Goodlad, J. I. (1979a). An Ecological Version of Accountability. *Theory into Practice*, 18(5), 308-315.
- Goodlad, J. I. (1979b). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Goodlad, J. I. & Richter, J. M. N. (1966). *The development of a conceptual system for dealing with problems of curriculum and instruction*. Institute for the Development of Education Activities, University of California.
- Gurholt, K. P. & Jensen, R. (2008). Reformpedagogikkens innpass i kroppsøvningsfaget. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(6), 447–459. <https://doi.org/10.18261/issn1504-2987-2007-06-03>
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal akademisk.
- Halvorsen, E. M. (1996). *Kulturarv og kulturarvoverføring i grunnskolen med vekt på den estetiske dimensjonen: en begreps- og erfaringsanalyse med et didaktisk perspektiv* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo. [Kulturarven: med vekt på den estetiske dimensjon : en undersøkelse blant kunstnere kulturvernere og kulturformidlere i Telemark \(nb.no\)](#)
- Halvorsen, E. M. (2001). *Læreren som kulturbærer og kulturbygger*. Høyskoleforlaget.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Norges forskningsråd. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1108644083551.pdf>
- Helland, M., Aadland, E. K., Ask, A. S. & Sandvik, C. (2021). Rammefaktorenes betydning for mat- og helseundervisningen på 1.- 4.trinn. *Acta Didactica*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7994>
- Holthe, A., Hallås, O., Styve, E. T. & Vindenes, N. (2013). Rammefaktorenes betydning for tilretteleggingen av opplæringen i de praktisk-estetiske fagene – en casestudie. *Acta Didactica Norge*, 7(1), s. 1-19. <https://doi.org/10.5617/adno.1118>

- Holthe, A. (2009). Fra sentralgitt plan til lokale planer i mat og helse. I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Mat og helse i skolen: en fagdidaktisk innføring* (s. 23-35). Fagbokforlaget.
- 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>
- Jensen I. L. F., Sepp H., Strøjer A.-L., Olafsdottir A. S. & Søberg L. P. (2011). *Ny nordisk mat og Home Economics – behov og muligheter for felles nordisk etterutdanning av lærere*. Nordisk Ministerråd, København.
- Johansen, G. (2003). *Musikkfag, lærer og læreplan. En intervjuundersøkelse av læreres fagoppfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne* [Doktoravhandling]. Norges Musikkhøgskole. [Musikkfag, lærer og læreplan : en intervjuundersøkelse av læreres fagoppfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne \(nb.no\)](https://hdl.handle.net/11250/2475754)
- Jonskås, K. (2010). En kunnskapsoversikt over FoU-arbeid innen kroppsøvingfaget i Norge fra januar 1978–desember 2010. Norges idrettshøgskole
- Kalsnes, S. (2017). Musikkfaget i grunnskolen – fra salmesang til musikkopplevelse som eksistensiell erfaring. *Utdanningsforskning i musikk – skriftserie fra CERM* (Centre for Educational Research in Music). 1(10). Norges musikkhøgskole.
<http://hdl.handle.net/11250/2475754>
- Kamsvåg, G. A. (2011). *Tredje time tirsdag: musikk: en pedagogisk-antropologisk studie av musikkaktivitet og sosial organisasjon i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/172435>
- 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>
- Karseth, B., Møller, J. & Aasen, P. (Red.). (2013). *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. Universitetsforlaget.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (Delrapport 1). Universitetet i Oslo.
<https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/eva2020-delrapport-1.pdf>
- Kemmis, S. & Heikkinen, H. L. T. (2012). Future perspectives: Peer-group mentoring and international practices for teacher development. I 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.

- Kemmis, S. (2022). *Transforming Practices. Changing the World with the Theory of Practice Architectures*. Springer. 978-981-16-8973-4.pdf (springer.com)
- Kjosavik, S. (2001). *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk: en faghistorie gjennom 150 år*. Tell forlag.
- Kjosavik, S., Koch, R.-H., Skjeggstad, E. & Aakre (2003). *Kunst og håndverk i L97: nytt fag - ny praksis?* Telemarksforskning. <http://hdl.handle.net/11250/2439965>
- Kjosavik, S. (1998). *Fra ferdighetsfag til forming: utviklingen fra tegning, sløyd og håndarbeid til forming sett i et læreplanhistorisk perspektiv* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Kjosavik, S. (2004). Kunst og håndverk - et nytt fag, men ble det nytt? I K. Klette (Red.), *Fag og arbeidsmåter i endring?: tidsbilder frå norsk grunnskole* (s. 157-169). Universitetsforlaget.
- Klungland, M. (2021). *Materiell-kollektiv praksis. En tilnærming til fagdidaktikk for kunst og håndverk utviklet i veveprosjektet: Veve i åpne dører* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Agder. <https://hdl.handle.net/11250/2756839>
- Krüger, V. (2000). *Teacher practice, pedagogical discourses and the construction of knowledge: two case studies of teachers at work*. Universitetet Bergen.
- Kvidal., H. (2009). Å være digital i musikkfaget. I H. Otnes (red.). *Å være digital i alle fag* (s. 209-224). Universitetsforlaget.
- Lassen, K. (2020). *Skolekjøkkenets hemmeligheter: En kvalitativ studie om lærernes matlagingsundervisning på ungdomsskolekjøkkenet* [Doktoravhandling]. Universitetet i Sørøst-Norge. <https://hdl.handle.net/11250/2674007>
- Leirhaug, P. E. & Arnesen, T. E. (2016). Friluftsliv: et hovedområde i kroppsøvingfaget. I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen, & K. Østrem (Red.), *Ute! Friluftsliv – pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 129-152). Fagbokforlaget.
- Lutnæs, E. (2011). *Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk: læreres forhandlingsrepertoar* [Doktorgradsavhandling]. Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo. [Microsoft Word - Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og hndverk lres forhandlingsrepertoar 21 \(unit.no\)](https://www.unit.no/microsoft-word-standpunktvurdering-i-grunnskolefaget-kunst-og-hndverk-lreres-forhandlingsrepertoar-21)
- 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, Special Issue: «Kroppsøvingfaget i bevegelse»*, 3(2), 22–33. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v3.1240>
- Løndal, K., Borgen, J. S., Moen, K. M., Hallås, B. O. & Gjørme, 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). <https://doi.org/10.23865/jased.v5.3100>

- Maapalo, P. (2019). *Øyeblikksbilder fra trearbeidspraksiser: Didaktiske og relasjonelle mulighetsrom for arbeid i materialet tre i kunst- og håndverksfaget* [Doktorgradsavhandling]. NTNU. <https://hdl.handle.net/11250/2650840>
- Maus, I. G., (2020). *Enhancing design literacy for sustainability: Craft-based design for sustainability in lower secondary education in Norway* [Doktorgradsavhandling]. OsloMet. [Enhancing design literacy for sustainability: Craft-based design for sustainability in lower secondary education in Norway | Skriftserien \(oslomet.no\)](https://hdl.handle.net/11250/2650840)
- 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., Brattli, V. H., Bjørke, L. K., & Vakt skjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen: en kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvingfaget i grunnskolen* (Oppdragsrapport, Vol. nr 2- 2015). Høgskolen i Hedmark. <http://hdl.handle.net/11250/300725>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)* (Oppdragsrapport 1/2018). <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Mong, H. H. (2019). «I kroppsøving så tenker jeg nok mest på det fysiske». En studie om kroppsøvingslæreres forståelse av helse. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 34–45. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1463>
- Mong, H. H. & Standal, Ø. F. (2019). Didactics of health in physical education: A review of literature. *Physical education and sport pedagogy*, 24(5), 506-518. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1631270>
- Moser, T., Jacobsen, E. B., Jørgensen, K. A., Folvik, S. E., Lilletvedt, K. H. & Braut, J. N. (1998). *L97 og kroppsøvingfaget - Fra blå praktbok til grå hverdag? En teoretisk referanseramme for evaluering av L97* (Delrapport 1). Høgskolen i Vestfold. [Notat 2/99 : L97 og kroppsøvingfaget : fra blå praktbok til grå hverdag? \(hive.no\)](https://hdl.handle.net/11250/2607520)
- Murtnes, Å., Jørgensen, K. A. & Birkeland, I. (2019). Steder i naturen: sted, natur og materialitet på ungdomstrinnet. *Tidsskriftet UTMARK*, 1, 51-64. <http://hdl.handle.net/11250/2607520>
- Naul, R. & Scheuer, C. (Red.). (2019). *Research on physical education and school sport in Europe*. Meyer & Meyer.
- 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/>
- Nielsen, L. M. (2008). Designdidaktisk forskning i utvikling - en forskningsoversikt 1997-2007. *FormAkademisk* 1(1), 19-27. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.118>
- 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>
- Nielsen, S. G. & Varkøy, Ø. (2017). *Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver* (NMH-publikasjoner;2017:10). Norges musikkhøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/2469585>
- Nyrnes, A. (2006). Mellom akantus og arabesk: retorisk perspektiv på skapende (forsknings)arbeid i kunst- og handverk. I C. Nygren-Landgårds & K. Borg (Red.), *Lärandeprocesser genom skapande arbete i vetenskaplig belysning: artiklar från forskarutbildningskurs* (s. 46-59). Åbo Akademi.
- Nyrnes, A. (2007). Retorisk pedagogikk. I O. Nordhaug & H.-I. Kristiansen (Red.), *Retorikk, samtid og samfunn* (s. 189-215). Forlag1.
- Nyrnes, A. (2008). Ut frå det konkrete: innleiing til ein retorisk kunstfagdidaktikk. I A. Nyrnes & N. Lehmann (Red.), *Ut frå det konkrete: bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk* (s. 9-26). Universitetsforlaget.
- Nysæther, E. T., Christophersen, C. & Sætre, J. H. (2021). Who are the music student teachers in Norwegian generalist teacher education? A cross-sectional survey. *Nordic Research in Music Education* 2(2), 28-57. <https://nrme.no/index.php/nrme/article/view/2988/6017>
- Olafsson, B. (2022). *Kreativitet i klasserommet. Kunst og håndverkslæreres forestillinger om kreativitet og hva som støtter eller hemmer kreativitet i norsk grunnskole* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Sørøst-Norge. <https://hdl.handle.net/11250/3037026>
- Oltedal, E., Gamlem, S. M., Kleivenes, O. M., Ryslett, K. & Vasset, T. (2016). Teachers' assessment experiences and perceptions in the practical-aesthetic subjects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 649–662. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066431>
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving: Et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 155-166. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-07>
- Onsrud, S.V. (2013). *Kjønn på spill – kjønn i spill: En studie av ungdomsskoleelevers musisering* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen. <https://hdl.handle.net/1956/7661>

- 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>
- Perlic, B. (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2018/2019*. Statistisk sentralbyrå. [Lærerkompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2018/2019 - SSB](#)
- Prøitz, T. S. & Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunktbedømming – det (u)muliges kunst? Læreres setting av standpunktkarakter i fem fag i grunnopplæringen*. NIFU STEP. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/279131>
- Randers-Pehrson, A. (2016). *Tinglaging og læringsrom - i en kunst- og håndverksdidaktisk kontekst* [Doktorgradsavhandling]. Universitet i Oslo. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-56700>
- Randers-Pehrson, A., Carlsen, K. & Rimstad, Å. (2023). Utopier og realiteter i kunst og håndverksfaget - læreres beskrivelser av rammefaktorers betydning for kunst og håndverksundervisningen. *Acta Didactica*, (akseptert for publisering).
- Rimstad, Å. (2015). *Teikn- og meningsskaping i studentars arbeid med installasjonar* [Doktorgradsavhandling]. UiT Norges arktiske universitet. [Munin: Teikn- og meningsskaping i studentars arbeid med installasjonar. \(uit.no\)](#)
- Rustad, H. (2017). Dans og kroppsøvingfaget. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.576>
- Rønningen, A. (2015). *Det etniske steget. En drøfting av kulturelt mangfold i pedagogiske tekster for musikk for norsk ungdomsskole* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/2367236>
- Røvik, K. A. (2009). Skoleeier som iverksetter. I D. Langfjæran, J. S. Jøsendal & Ø. Gjølborg 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.
- Samuelson, A. M. (2003). *Kunstformidling for barn i kunstmuseum og skole - med vekt på formidlerrollen* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen. [Kunstformidling for barn i kunstmuseum og skole - med vekt på formidlerrollen \(nb.no\)](#)
- Sevilhaug, S. H. (2022). Musikkfagets plass i norsk skole siden 1974 og fram til i dag. *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, 25(3), 165-184. <https://doi.org/10.18261/nkt.25.3.2>
- Skille, E. Å. & Moen, K. M. (2021). Kroppsøving og idrett i Norge – overlappende men distinktive felt. *Scandinavian sport studies forum*. 12, 135–157. [Skille 2021 KroppsøvingOgIdrett.pdf \(inn.no\)](#)
- Skjelbred, B. H. (2021). *Læreres oppfattelse og operasjonalisering av tegning i kunst og håndverk i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling]. Høgskulen på Vestlandet. <https://hdl.handle.net/11250/2760505>

- Skjelbred, B. H. & Borgen, J. S. (2023). Formingsforskning i en ny tid? En undersøkelse om formingsforskning, kunnskapsutvikling og endring i faget Kunst og håndverk. *FormAkademisk*, 16(2). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.4813>
- Skregelid, L. (2019). Tribuner for dissens: ungdoms møter med samtidskunst. Cappelen Damm akademisk.
- Standal, Ø. F., Moen, K. M. & Westlie, K. (2020). Ei mil vid og ein tomme djup? Ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for research in arts and sports education*, 4(1), 34-51. <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>
- Sæle, O. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøving*. Fagbokforlaget.
- Sæle, O. O., Wergedahl, H., Solberg, S. B. & Hallås, B. O. (2019). Timesignaturer i kroppsøvingundervisning med utgangspunkt i data fra den norske studien Kvalitet i opplæringa. *Utbildning & lärande*, 13(1), 25–47.
- Sæther, S. (2023, 22-25. august). Structuring Play in Physical Education (paperpresentasjon). *ECER 2023 "The Value of Diversity in Education and Educational Research"*, Glasgow, Skottland.
- Sæther, S., Borgen, J. S. & Leirhaug, P. E. (2022). Lek i læreplanen i kroppsøving - historisk konseptualisering. *Acta Didactica Norden*, 16(3), <https://doi.org/10.5617/adno.8977>
- Sætre, J. H. (2018). Why school music teachers teach the way they do: A search for statistical regularities. *Music Education Research*, 20(5), 546–559. <https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1433149>
- Sætre, J. H., Neby, T. B. & Ophus, T. (2016). Musikkfaget i norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk. *Acta Didactica Norge*, 10(3), Art. 3. <https://doi.org/10.5617/adno.2876>
- Tronshart, B. (Red.) (1995). *Formingsfagets egenart: en artikkel- og essaysamling*. Høgskolen i Telemark. [Formingsfagets egenart : en artikkel- og essaysamling \(nb.no\)](https://www.hogskoleni-telemark.no/utgivelser/formingsfagets-egenart)
- Udir. (2021). *Individuell vurdering Udir-2-2020*. Regelverkstolkninger fra Udir. [Rundskriv]. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/>
- Udir. (2022). *Standpunktvurdering*. Regelverkstolkninger fra Udir. [Rundskriv]. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/>
- Udir. (2023). *Standpunktvurdering i skolen – en beskrivelse av nåsituasjonen* (Rapport). <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2023/standpunktvurdering-i-skolen/>
- Universitet i Oslo. (2022). *Autotekst*. <https://autotekst.uio.no/>

- Vavik, L., Andersland, S., Arnesen, T. E., Arnesen T., Espeland, M., Flatøy., Grønsdal, I., Fadnes, P., Sømoe, K. & Tuset, G. A. (2010). *Skolefagsundersøkelsen 2009. Utdanning, skolefag og teknologi* (HSH rapport 2010/1). Høgskolen Stord/Haugesund. <http://hdl.handle.net/11250/152120>
- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling]. Norges Musikkhøgskole. [NMH Brage: Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen \(unit.no\)](http://unit.no)
- Vinje, E. E., Lie Haugen, F., Vagle, M., Fånes Aaring, V., Fon, K. P., Brattenborg, S., Blaauw Sandell, M., Kvikstad, I., Berg-Johnsen, E., Jensen, Rein., Hovstein Kruken, A., Lund, J. L., Aasland, O. E & Aasland, M. (2023). *Et forståelig kroppsøvfag? Kroppsøvfaget etter fagfornyelsen – erfaringer fra elever og lærere på ungdoms- og videregående trinn* (Rapport fra FUSK-undersøkelsen 2022). [FUSK - Universitetet i Sørøst-Norge \(usn.no\)](http://usn.no)
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods* (6. utg.). SAGE.
- Østerud, P., Sunnanå, S. & Frøysnes, Å. (2015). *Norsk lærerutdanning i etterkrigstida. Ei utvikling i spenning mellom tradisjon og fornying*. ABM-media.

Læreplaner

Kirke-, og undervisningsdepartementet (1922). *Normalplan for landsfolkeskolen 1922*. Kristiania J.M Stenersen Forlag.

<https://www.nb.no/items/ed45c117221eaf676084f16bbf59f701>

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1997a). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97). Nasjonalt læremiddelsenter. [Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen \(nb.no\)](#)

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1997b). *Gonagaslas girko-, oahpahus- ja dutkandepartementa (Det samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen)* (L97 Samisk). Nasjonalt læremiddelsenter.

<https://www.nb.no/items/67a196b13604f8dd6452c3b617688fd9?page=0&searchText=Gonagaslas%20girko-,%20oahpahus-%20ja%20dutkandepartementa>

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.

<https://sokeresultat.udir.no/finn-lareplan.html?fltypefiltermulti=Kunnskapsl%C3%B8ftet%202006>

Udir. (u.å.a.). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://sokeresultat.udir.no/finn-lareplan.html?fltypefiltermulti=Kunnskapsl%C3%B8ftet%202020&filtervalues=all>

Udir. (u.å.b.). *Læreplanverket Kunnskapsløftet – samisk*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://sokeresultat.udir.no/finn-lareplan.html?query=&spraakmaalform=Lulesamisk%3BNordsamisk%3BS%C3%B8rsamisk&kilde=All&fltypefiltermulti=Kunnskapsl%C3%B8ftet%202006>

Vedlegg

Vedlegg 1 Observasjonsskjema

OBSERVASJONSSKJEMA

Dato:	Skole:
Klasse:	Lærer:
Antall elever:	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 (eks hvilke dokumenter er samlet inn). Annet.

Vedlegg 2 Intervjuguide lærere

Fokusgruppeintervju med lærer i praktiske og estetiske fag vår 2023.

1. LK20 løfter fram praktiske og estetiske fag. Hvilke tanker har dere om disse fagene?
2. Hva mener dere er de mest sentrale oppgavene for dere som lærere i (fag)?
3. Hvordan jobber dere med faget på skolen?
 - a. Hvilke temaer diskuter dere når det gjelder faget?
 - b. Hvem har ansvar for hvilke oppgaver?
 - c. Hva tenker dere er skoleledelsens ansvar?
4. Hvordan arbeider dere med utforming av elevoppgavene i faget
5. I LK20 har vurdering blitt mer betonet.
 - a. Hvilke utfordringer og muligheter ser dere med undervisvurdering og standpunktvurdering i faget?
 - b. Hva og hvem er viktigst for arbeidet med vurderingen i faget?
6. Hvordan følger dere opp resultatene i faget?
 - a. Hvem snakker dere med om resultatene?
 - b. Hvem rapporterer dere elevenes resultater til, og hvordan?
7. Hva mener dere om muligheter og utfordringer i realisering av fagfornyelsen?
8. Er det noe vi har glemt å spørre dere om, eller noe dere ønsker å legge til?

Vedlegg 3 Intervjuguide skoleeiere og skoleledere

Intervjuguide skoleeiere og skoleledere - fokusgruppeintervju

1. LK20 løfter frem praktiske og estetiske fag. Hvilke tanker har dere om disse fagene?
2. Hva er de mest sentrale oppgavene for skoleledelsen og skoleeiere når det gjelder disse fagene?
 - a. Hvilke temaer blir diskutert angående disse fagene i ledergruppa?
 - b. Hvem får ansvar for hvilke oppgaver?
3. Hva tenker dere er lærernes ansvar?
4. I LK20 har vurdering blitt mer betonet. Hvilke utfordringer og muligheter ser dere med undervisvurdering og standpunktvurdering i disse fagene?
 - a. Hvem har hvilke oppgaver og ansvar?
 - b. Hva og hvem er det viktigste for arbeidet med vurderingen i disse fagene?
5. Hvordan følger dere opp resultatene i fagene?
 - a. Hvem snakker dere med om resultatene?
 - b. Hvem rapporterer dere resultatene til, og hvordan?
6. Er det noe vi har glemt å spørre dere om, eller noe dere ønsker å legge til?

Praksis i de praktiske og estetiske fagene i LK20

Evaluering av fagfornyelsen i fire fag
Delrapport 2

Jorunn Spord Borgen, Åsve Murtnes, Jon Einar Bergsland, Marthe Bottolfs,
Kari Carlsen, Øyvind Husebø, Susanne Moen Ouff, Anniken Randers-Pehrson,
Marie Møller-Skau, Simen Thorrud, Kaja Bråthen Weum, Trine Ørbæk

**Skriftserien fra Universitetet i
Sørøst-Norge nr. 131**

ISSN 2535-5325
ISBN 978-82-7206-800-3

usn.no