

Fra video til vurdering

En kvalitativ studie av idrettslæreres bruk av video i forbindelse med formativ vurdering

Jarle Mong

UND – 350 Masteroppgave i Læring og undervisning

Høstsemesteret 2014

HØGSKULEN I SOGN OG FJORDANE/UNIVERSITETET I BERGEN



Avdeling for lærarutdanning og idrett



Sammendrag

Målet med denne oppgaven er å undersøke hvordan video kan være et nyttig verktøy i forbindelse med formativ vurdering på idrettsfag i videregående skole. Undersøkelsens metode er kvalitativ, med halvstruktureerte intervjuer av fem idrettslærere. Informantene ble valgt ut ved en strategisk seleksjon. Informantene jobber på fem ulike idrettsskoler i Rogaland.

Mine funn viser at video *kan* fremme den formative vurderingen på idrettsfag. Informantene som har deltatt i min undersøkelse peker på en rekke utfordringer knyttet til videobruk, men det er allikevel de mange mulighetene og det store potensialet lærerne ser med bruken som kommer sterkest til uttrykk i funnene mine.

Idrettslærerne forteller om en videobruk som er med på å synliggjøre mål og vurderingskriterier, og som hjelper lærerne med å gi tilbakemeldinger og fremovermeldinger med ett formativt tilsnitt. Videre viser undersøkelsen at video kan være et utgangspunkt for dialog gjennom fagsamtaler, gruppediskusjoner, klasseromdiskusjoner, egenvurdering og kameratvurdering.

Svarmaterialet avdekker et sprik mellom de muligheter og det potensialet lærerne ser i bruken og deres reelle praksis. Dette spriket skyldes en rekke faktorer der tidsbruk er den mest fremtredende.

Undersøkelsen viser at idrettslærerne i Sør-Rogaland bruker video aktivt særlig under innlæring av motoriske ferdigheter knyttet til toppidrett. En stor del av denne bevisste bruken fremmer formativ vurdering.

Abstract

The aim for this master thesis is to investigate how video can promote formative assessment in sports studies in upper secondary schools. The methodological approach of this research is qualitative, with semi-structured interviews of five teachers who teach different sports. The informants were selected from a strategic selection, they are working on five different schools in the county of Rogaland.

The research argues that video can promote formative assessment in sports studies in upper secondary schools. The informants who participated in my research points at a number of challenges related to the use of video. However it is the possibilities and the potential related to the use of video the teachers highlights in this research.

My informants argues that video can promote central formative strategies. Video can help clarifying, sharing, and understanding learning intentions and criteria for success and the teachers says that video helps them providing feedback and feedforward based on formative principles to the students. Furthermore the research argues that video can be a base for dialog, group discussions, classroom discussions and peer assessment.

However the research reveals a great gap between the possibilities and potential seen by the teachers and their actual use of video. This gap is caused by various factors, the teachers demand for more time is the most significant.

The research concludes that the sports teachers in the south of the county of Rogaland are using video actively in the sports education. A great deal of this use is promoting formative assessment.

Forord

Proessen med å skrive denne oppgaven startet nok på treningsfeltet mens jeg fumlet med videokamera, ipad og etter hvert iphone sammen med fotballevene mine. Etter mye prøving og feiling fattet jeg mer og mer interesse, og ønsket å utforske dette fenomenet videre gjennom egen undervisning og gjennom dette studiet. Ettersom jeg var ganske fersk på området var jeg nysgjerrig på andre idrettslæreres praksis med video.

Veien fram mot ferdig oppgave har vært spennende, og utfordrende på flere områder. Det har vært utfordrende å kombinere studiet med full lærerjobb, og med kone og tre barn hjemme. Dette sammen med to styreverv og et tungt engasjement i den tredje sektor har tvunget meg inn i et særdeles strukturert liv i denne perioden. Det å skrive selve oppgaven på deltid har helt klart hjulpet.

Til tross for utfordringene på veien, har prosessen vært svært lærerik. Jeg sitter igjen med mye ny kunnskap, mange gode ideer til å videreutvikle min egen undervisningspraksis, og et enda større engasjement for vurderingens formative funksjon.

Det er mange som skal takkes for at jeg nå er ferdig med dette arbeidet. Aller først en stor takk til veileder, Eirik Jenssen. Gjennom hele prosessen har du vært tilgjengelig og bidratt med verdifull veiledning med grundige faglige innspill, oppmuntrende ord og gode råd. Du er et forbilde på å veilede med dine positive, konstruktive, læringsfremmende og ikke minst konkrete tilbakemeldinger.

På veien har jeg møtt mange hjelpsomme mennesker som har gjort arbeidet enklere for meg. Takk til hjelpsomme og støttende medstudenter og støttende kolleger på kontoret.

Jeg vil også takke idrettsskolenes rektorer og avdelingsledere som svarte på min henvendelse og som var positive til undersøkelsen og fristilte lærerne.

Den største takken går imidlertid til informantene, som i en travel hverdag tok seg tid til å møte meg og dele sine tanker og erfaringer rundt videobruk. Uten dere ville jeg ikke hatt noe å skrive om.

Til slutt vil jeg takke mine nærmeste. Støttende venner og familie som tror på meg og heier meg fram når veien har synes lang å gå. Ikke minst en stor takk til min kone Olene Mong som virkelig har tatt ansvar i de mest hektiske periodene

Bryne, november 2014

Jarle Mong

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Abstract	II
Forord	III
Innholdsfortegnelse	1
1.0 Innledning	3
1.1 Problemstilling	5
1.2 Oppbygning	5
2.0 Teoretisk rammeverk	6
2.1 Begrepsavklaring	6
2.1.1 Formativ og summativ, vurdering for, som og av læring	6
2.1.2 Feedback	10
2.2 Tidligere studier av videofeedback i forbindelse med motorisk innlæring	11
2.2.1 Utvikling av motoriske ferdigheter	11
2.2.2 Videofeedback et fenomen fra syttitallet	12
2.2.3 Effekt	12
2.2.4 Hvordan oppnå gevinster	13
2.2.5 Mitt forskningsprosjekt	15
2.3 Formativ vurdering	15
2.3.1 Bakgrunn for satsingen på formativ vurdering i norsk skole	15
2.3.2 Begrepets bakgrunn og opprinnelse	16
2.3.3 Begrepets innhold	18
2.3.4 Formativ feedback	20
2.3.5 Formativ undervisningspraksis	21
2.3.6 utfordringer	24
3.0 Metode	27
3.1 Begrunnelse av metodevalg	27
3.2 Det semistrukturerte intervjuet	28
3.3 Utvalg	30
3.4 Gjennomføring av intervju	31
3.5 Tolking av analyse og data	32
3.6 Troverdighet	33
3.7 Etikk og personvern	37
4.0 Resultat, tolkning og analyse	38
4.1 Videobruk	38
4.1.1 Teknologi, muligheter og utfordringer	38
4.1.2 Bruksområde	41
4.1.3 Respons på videobruk	42
4.2 Muligheter og utfordringer	43
4.2.1 Mål og kriterier	43
4.2.2 Tilbakemelding og fremovermelding	45

4.2.3 Egenvurdering, dialog og diskusjon	48
5.0 Diskusjon	51
5.1 Deling og tydeliggjøring av læringsmål og vurderingskriterier	52
5.2 Tilbakemeldinger og fremovermeldinger	54
5.3 Egenvurdering og kameratvurdering	58
5.4 Diskusjoner og arbeidsoppgaver	60
6.0 Avslutning	62
7.0 Litteratur	63
8.0 Vedlegg	70

1.0 Innledning

Hvordan lærer vi best? Hva kan vi lærere gjøre for å få elevene til å ville lære mer? Hva er det som gjør at vi lærer raskere, bedre og mer? Dette er spørsmål pedagoger alltid har søkt svar på. Ifølge Hattie (2009) er lærers tilbakemelding blant de faktorer som påvirker elevenes læringsutbytte i størst grad. Samtidig er det ikke slik at alle tilbakemeldinger fremmer læring og utvikling. Tilbakemeldinger kan både ha negativ og positiv innvirkning på læringen sier Hattie & Timperley (2007).

I opplæringsloven er vurdering omtalt som et redskap i læringsprosessen: «Undervisvurdering skal brukes som redskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til at eleven, lærlingen eller lærekandidaten øker kompetansen sin i fag» (Opplæringsloven § 3.2.).

En internasjonal rapport fra OECD fra 2004 avdekket imidlertid at Norge ikke har lyktes i å følge elevene godt nok opp, og at elevene ikke får utnyttet sitt potensial (Kjærnsli, Lie, Olsen & Roe, 2007). Av «Elevundersøkelsen 2008» (Skaar m.fl., 2008) som er en nettbasert undersøkelse for elever i grunnskole og videregående opplæring i forhold til læringsmiljø, kan en finne resultater som trekker i samme retning. Disse resultatene viser at så mange som 19,5 % av elevene svarer at lærerne i svært få eller ingen fag forteller hva som skal til for å gjøre det bedre. Året forut for «Elevundersøkelsen 2008» startet man prosjektet «Bedre vurderingspraksis» som ble initiert av utdanningsdirektoratet. Prosjektet som varte fra 2007-2009 rettet fokus mot formativ vurdering der målet var å utvikle klarere kjennetegn på måloppnåelse i et utvalg fag. I alt deltok 77 læresteder fordelt på alle fylker i prosjektet (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Etter prosjektet «Bedre vurderingspraksis» konkluderte man med at det fortsatt var behov for å jobbe med formativ vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2010). På bakgrunn av dette iverksatte man i 2010 ett nytt prosjekt: «Vurdering for læring». Målet med satsingen er at skoleeiere, skoler og lærebedrifter skal videreutvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål (Utdanningsdirektoratet, 2011). Det skal skje med økt vurderingskompetanse og en økt forståelse for at vurdering er et redskap for læring ifølge Utdanningsdirektoratet.

I en ny OECD-rapport høsten 2011, «Reviews og Evaluation and Assessment in Education, Norway» (Nusche, Earl, Maxwell & Shewbidge, 2011) blir det igjen stilt spørsmål ved om i hvilken grad Norge har lyktes i sin satsing på å utvikle en skole preget av kvalitet og effektiv

læring. Rapporten fremhever at det blir jobbet målrettet med formativ vurdering ved norske skoler, men at kompetansen i læringsfremmende vurdering fremdeles er for svak. Rapporten sier at formativ vurdering, eller vurdering for læring, har fått økt prioritet i Norge, både politisk og praktisk. Rapporten fremhever både det fireårige satsingsprogrammet, Utdanningsdirektoratet sin internettside om vurdering for læring og det at norsk skole har tradisjon for lærerbasert vurdering.

Likevel konkluderer rapporten med at utviklingen ikke går som forventet, og påpeker behov for holdningsendring i forhold til vurderingspraksis:

«However, there is a risk that the national focus on formative assessment is being accepted by teachers as just another name for what they already do. Assessment for learning requires a major shift in mindset for teachers, as well as changes in assessment practices» (Nusche et al., 2011 s.130).

OECD-rapporten sier at Norge har en vei å gå når det gjelder å få en formativ vurderingskompetanse inn i skolene, og peker på at undervisningen og vurderingen ofte planlegges ut fra prinsipper rundt vurdering av læring, altså et summativt fokus som skolene er kjent med. Å teste og dokumentere elevene sin kompetanse blir målet med vurderingen, og i mindre grad hvordan en skal greie å bruke informasjonen om elevenes læring formativt.

Etter gjennomgang av 681 publikasjoner om formativ vurdering, konkluderer Black & William (1998) med at formativ vurdering ikke er godt nok forstått og brukt av lærere. Dette kan tyde på at formativ vurdering er, eller i alle fall har vært, noe lærere har strevd med også internasjonalt.

Formativ vurdering er et begrep politikere, pedagoger og forskere ofte bruker i positiv forstand sier Flinterud og Smidesang (2012). Mange lærere ser fordelene ved formativ vurdering. Den største utfordringen lærerne opplever ifølge Flinterud & Smidesang (2012) er at de synes det er vanskelig å gjennomføre metodiske grep slik at formativ vurdering blir en integrert del av undervisningen.

Rune Johan Krumsvik sier at den digitaliserte skolen og bruken av IKT gjør det nødvendig å revitalisere didaktikken og utvikle nye didaktiske modeller som fanger de dilemma og utfordringer skolen og lærerutdanningen står foran (Krumsvik, 2009). Hvordan kan skolen

utnytte de nye mulighetene den nye teknologien skaper? Kan de nye redskapene teknologien har gitt oss bidra til å styrke den formative vurderingen i norsk skole?

Toppidretten og etter hvert skoler med idrettsfag har tatt i bruk video for å analysere teknikker og prestasjoner. En mengde effektstudier viser at bruk av video kan ha positive læreevinster innenfor en rekke idretter (Ives, Staub & Shelley, 2002). Romack & Valentine (2005) sier at riktig bruk av video gjør at utøvere lærer motoriske ferdigheter raskere enn ved andre metoder, som demonstrasjon og bare verbal instruksjon.

Idrettsavdelingene ved de videregående skolene i Sør – Rogaland (Bryne VGS, Gand VGS, Jåttå VGS, St Svithun VGS og Sola VGS) har alle investert i iPader til bruk i undervisningen. Skolene har brukt video og film aktivt i en periode på ca to år, spesielt knyttet til formativ vurdering. For meg som idrettslærer er det interessant å finne ut hvilke erfaringer lærerne sitter igjen med.

1.1 Problemstilling

I denne oppgaven vil jeg undersøke om bruk av video kan hjelpe idrettslærere i arbeidet med å gi formativ vurdering. Lærernes erfaringer vil forhåpentligvis gi meg svar på en rekke spørsmål som det er viktig å ta stilling til i forbindelse med videobruk og formativ vurdering. Min problemstilling lyder som følger:

Hvordan kan bruk av video/film fremme den formative vurderingen på idrettsfag?

Jeg ønsker å belyse denne problemstillingen gjennom følgende forskningsspørsmål:

Hvordan har idrettslærere i Sør-Rogaland brukt video i opplæringen?

Hvilke læremuligheter ser idrettslærerne i videobruken?

Hvilke utfordringer knyttes til bruken?

1.2 Oppbygning

I denne oppgaven vil jeg først presentere et teoretisk rammeverk. Denne delen skal si noe om begreper, tidligere studier av videofeedback og formativ vurdering. Teoridelen blir etterfulgt av en metodedel, hvor jeg redegjør for den metoden jeg har brukt i studien. Etter

metodedelen følger en resultat og analysedel hvor jeg vil presentere de viktigste funnene i min undersøkelse. Til slutt drøftes funnene i lys av problemstillingen.

2.0 Teoretisk rammeverk

I dette teorikapittelet vil jeg først klargjøre en del begreper siden det er mange ulike og delvis overlappende begreper i bruk. Jeg vil presentere forskning som viser hvordan videofeedback kan være lærefremmende i forbindelse med motorisk innlæring, og til sist legge frem teori om formativ vurdering og vise hvordan denne vurderingsformen kan fremme læring.

2.1 Begrepsavklaring

Innenfor vurdering verserer mange ulike begreper. I dette kapittelet vil jeg først redegjøre for det som kalles formativ vurdering og vurdering for læring. Den formative vurderingen skal hjelpe den lærende videre i læringen, ved at vurderingen skal gi informasjon om den lærenes kompetanse. Denne informasjonen ligger til grunn for den videre undervisningen. Innenfor formativ vurdering har begrepet vurdering for læring oppstått. Jeg vil klargjøre hva som ligger i disse begrepene og vise hva som skiller dem fra summativ vurdering og vurdering av læring.

Videre vil jeg redegjøre for begrepet feedback ettersom teorien om formativ vurdering ofte knyttes til teorier om feedback. Avslutningsvis vil jeg redegjøre kort for indre og ytre feedback i forbindelse med motorisk innlæring.

2.1.1. Formativ og summativ, vurdering for, som og av læring

Begrepene formativ og summativ vurdering ble først tatt i bruk av Michael Scriven (1967) for over tretti år siden. Scriven (1967) sier at formativ og summativ vurdering ikke representerer to ulike vurderingsformer. De to begrepene refererer til to ulike tolkninger av informasjon på to ulike tidspunkter. Den ene kan føre til endring av undervisning underveis mens den andre kan føre til en evaluering av undervisningen etter at emnet er avsluttet (Hattie, 2009).

I forskrift til opplæringsloven (2009) kan man lese at underveisvurdering er *«løpende, systematisk skriftlig og muntlig vurdering med grunnlagt informasjon om elevenes og lærlingenes kompetanse som skal brukes som et grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til økt kompetanse»*. Mens sluttvurdering ifølge Engh er *«den informasjonen som gis eleven, lærekandidaten og lærlingene ved avslutningen av opplæringen i faget»* (Engh, 2011, s. 30)

Olga Dysthe (2008) sier at det er vanlig å sette vurdering *for* læring og vurdering *av* læring opp mot hverandre som med formativ og summativ vurdering. Dysthe understreker at det handler om intensjonen bak vurderingen, og ikke om to ulike former for vurdering. Dysthe sier at vurdering for læring vil si at «*vurderingen har som intensjon å skaffe informasjon som gjør undervisningen og veiledningen bedre og som fremmer læring. Vurdering av læring har som formål å gi en karakter eller en score og å rangere eller kvalifisere*» (Dysthe, 2008, s. 17). Det er med andre ord ikke vurderingsformen eller metodikken i seg selv som er formativ eller summativ, men hensikten og bruken av den.

Black & William (2001) sier at et av målene når vi jobber med vurdering for læring er at elevene skal bli mer aktive i sin læreprosess, og få mer tilpasset opplæring under veiledning av læreren. Den grunnleggende forskjellen mellom vurdering for læring og vurdering av læring eller summativ vurdering om en vil, er at vurdering for læring ligger implementert i selve undervisningen. Vurdering av læring er prøver, høringer og oppgaver som vurderes etter at en er ferdig med å jobbe med ett tema. Når vi jobber med vurdering for læring sier en at elevene bare kan nå et mål hvis de forstår målet og vet hva de skal gjøre for å nå det. Noe av hensikten med vurdering for læring er å bevisstgjøre elevene på hvordan de lærer best. Elevene skal være deltakere i prosessen med å utforme mål og prestasjonskrav i forkant av læringstemaet (Black & William, 2001).

Bennett (2009) og flere andre har pekt på en begrepsforvirring i forbindelse med formativ vurdering. Black & William med flere har forsøkt å definere begrepet, men dette har vist seg å bli et omfattende arbeid. Jeg vil i det følgende se på noe av denne problematikken.

Black & William (1998) sa i en tidlig definisjon at vurdering refererer til *“all those activities undertaken by teachers and by their students in assessing themselves that provide information to be used as feedback to modify teaching and learning activities. Such assessments becomes formative when the evidence is actually used to adapt the teaching to meet students needs”* (Black & William, 1998, s. 140)

Shepard kaller tilbakemeldinger som blir gitt under en læreprosess der formålet er å forbedre instruksjonen eller læringen for formativ vurdering (Shepard mfl, 2005, s. 275).

Assesment Reform Group i England mente at ordet formativ åpnet opp for en mengde ulike tolkninger, og trengte egentlig ikke bety så mye mer enn at vurdering gjennomføres regelmessig og blir planlagt under undervisning. Vurderingen kan være formativ i den forstand

at den hjelper læreren med å identifisere området hvor det trengs mer forklaring eller øving. For elevene kan tilbakemeldingene si noe om deres måloppnåelse, men ikke nødvendigvis noe om hvordan de kan komme videre i læringen (Broadfoot, 1999). Gruppen hevdet at begrepet formativ vurdering ble brukt om så mye at det ikke lenger var til hjelp (William, 2011).

Gruppen foretrakk i stedet begrepet vurdering for læring. De definerte vurdering for læring som: *“the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there”* (Broadfoot, 2007, s. 2-3).

I sin artikkel *«Developing the theory of formative assessment»* bygger Black & William videre på sin egen definisjon fra 1998 og definisjonen til *“The Assessment Reform Group”* i 2002. De sier at formativ vurdering er:

“Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next step in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited” (Black & William, 2006, s. 9)

Denne definisjonen tar større hensyn til at endringer som blir gjort i den hensikt å øke læring ikke alltid fører til bedre læring. Den vektlegger intensjon og handling men stiller ikke de samme krav til utfall som Black & Willams definisjon fra 1998. I tillegg har Black & William inkludert medstudenter i den nye definisjonen. Et annet krav i denne definisjonen er at valg som blir tatt på grunnlag av det som kommer frem under formativ vurdering er bedre enn valg som ikke er fundert på slike observasjoner.

Den internasjonale *vurdering for læring* konferansen i Dunedin i 2009 kom frem til følgende definisjon: *“Assessment for learning is a part of everyday practice by students, teachers and peers that seeks, reflects upon and responds to information dialogue, demonstration and observations in ways that enhance ongoing learning”* (Klenowski, 2009, s. 264).

«Grunntanken bak vurdering for læring er enkel. I stedet for at undervisningen gjennomføres med en bolk med vurdering, skal tradisjonell undervisning og vurdering settes sammen til en mer eller mindre kontinuerlig, sømløs undervisningsvurdering», skriver Dobson (2011, s. 7). Ifølge Flinterud & Smidesang (2012) er det fem begrep som kan sies å være viktige når man forsøker

å si noe om vurdering for læring: *forståelse, tilbakemelding, underveisvurdering, fremovermelding og egenvurdering*. Elevene skal forstå hva de skal lære og hva som forventes. Elevene skal få tilbakemeldinger som sier noe om kvaliteten på det de har gjort underveis i emnet, og de skal få veiledning om hvordan de skal ta neste skritt i læringen. Fremovermeldingen skal være konkret og forståelig for eleven. Underveis skal elevene vurdere sitt eget og andres arbeid (Flinterud & Smidesang, 2012). Vi kan si at vurderingen kommer først etterfulgt av tilpasningen. I tillegg til vurdering for læring er uttrykket *vurdering som læring* også på sin plass når eleven medvirker i vurderingsprosessen.

Vurdering som læring er basert på forskning som forsøker å si noe om hvordan læring foregår. Vurdering som læring kjennetegnes ved at elevene reflekterer over egen læring og at de selv tar grep slik at de kan komme til en dypere forståelse sier Afflerbach (2002).

I «Rethinking classroom assessment with purpose in mind» skrevet av Lorna & Katz (2006) hevdes det at studenter lærer og er produktive når de kan se at resultatene av arbeidet deres er en del av en kritisk og konstruktiv beslutningsprosess. Dokumentet sier videre at hvis unge mennesker skal involveres i et læringsmiljø hvor kunnskapen alltid er i endring er de nødt til å internalisere behovet for kunnskap og nye forutsetninger hele tiden, som en integrert del i måten de tenker og handler på.

Ifølge Lorna & Katz (2006) er målet med vurdering som læring at elevene skal tilegne seg ferdigheter og kognitive vaner som gjør de mer metakognitivt bevisste og mer selvstendige. Vurdering som læring fokuserer på å stimulere elevenes evne over tid til å bli sine egne veiledere. Lærerne må starte denne prosessen ved å presentere og designe muligheter for elevene til å vurdere seg selv.

Det er ikke lett å trekke opp noen klare skillelinjer mellom formativ vurdering og vurdering for og som læring ettersom vurdering for og som læring er formativ, og fordi formativ vurdering utmerket godt kan være vurdering for og som læring. Black & Williams reviderte definisjon fra 2006 har tatt kritikken definisjonen fra 1998 fikk til etterretning. Dens klare fokus på interaksjon og elevinvolvering gjør det enda vanskeligere å skille vurdering for læring og formativ vurdering fra hverandre.

2.1.2 Feedback

I artikkelen "Developing the theory of formative assessment" (2006) peker Black & William på forholdet mellom det de kaller "feedback decisions" og utviklingen av elevenes deltakelse i læringsdiskurser. Feedback er en sentral komponent i formativ vurdering, Black & William har brukt mye av Hattie & Timperleys materialet i forsøket på å gi formativ vurdering et solid teoretisk grunnlag.

Benjamin Bloom var en av de første som snakket om feedback i skolesammenheng. For Bloom var feedbackens hovedfunksjon å identifisere feil i studentenes arbeid tidlig. Feedbacken skulle etterfølges av det Bloom kaller correctives, disse skulle klargjøre retningslinjer for riktig utførelse og videre oppfølging (Bloom, 1984).

Feedback begrepet har endret seg siden Bloom. Hattie & Timperley definerer feedback som *«information provided by an agent (which could vary and be anyone from a teacher, to peer to self) that regards aspects of one`s learning, performance or understanding. Feedback as such is a consequence of performance»* (Hattie & Timperley, s. 81, 2007).

Ramaprasad (1983, s. 4) definerer feedback som *«informasjon om gapet mellom nåværende nivå og ønsket nivå innenfor et system som blir brukt til å redusere gapet på ulike måter»* Ramaprasad (1983) understreker videre at når feedbacken bare sier noe om nåværende nivå så mister den forbindelsen til dens originale og kraftfulle mening. Sammen med Sadler hevder Ramaprasad at feedbackbegrepet ikke bør brukes hvis ikke informasjonen har innflytelse på fremtidig prestasjon (Sadler, 1989). Ramaprasad og Sadlers definisjon står i nær sammenheng til Black & Williams fra 2009, der også de poengterer: *"and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next step in instruction"* (Black & William, 2006, s. 9).

For å kunne handle på feedback bør man vite hva feedbacken faktisk sier oss. Sadler (1989) er opptatt av hvordan feedback tolkes. Han understreker viktigheten av at elevene får trening i å tolke feedback. Sadler poengterer at en kan ikke bare anta at elever som får feedback intuitivt vil vite hva de skal gjøre med feedbacken de mottar.

Timing av feedbacken kan spille en vesentlig rolle. Feedbacken har størst effekt når den sier noe om det som er korrekt først fremfor det som ikke er korrekt, skriver Kluger & DeNisi, (1996)

Shute (2008) sier at timing av feedback i stor grad kommer an på oppgaven. Umiddelbar feedback er mest effektiv i forbindelse med prosedyrelæring og når oppgaven er langt over den lærendes kapasitet i begynnelsen av læringen. Hattie & Timperley (2007) sier at umiddelbart feedback er positivt i forbindelse med feedback på prosessen.

I denne oppgaven er feedback i forbindelse med motorisk læring spesielt viktig. Magill (1980) skiller mellom to ulike typer av feedback: Indre og ytre. Indre feedback handler om utøverens/elevens opplevelse av utførelsen. Den indre feedbacken kommer fra likevektssystemet i øret, muskel, sene og leddfølsomhet, trykk og berøringsfølsomhet i og under huden og spenningsfølsomhet i kroppen, synet og hørselen. Utøveren/eleven mottar impulser under utførelsen. Disse impulsene utgjør viktige holdepunkter når utøverens skal vurdere om teknikken er hensiktsmessig. Indre kinestetisk feedback kan utgjøre et godt sammenligningsgrunnlag hvis en har en innlært referanse for en god utførelse. Ofte trengs det lang erfaring og mye trening til for å kunne nyttiggjøre seg av indre feedback.

Den ytre feedbacken blir gitt fra en ekstern kilde og kommer som et supplement til den indre feedbacken. Magill (1980) deler ytre feedback inn i to kategorier: kunnskap om resultat (KR) og kunnskap om prestasjon (KP). KR og KP gir informasjon om ulike aspekter ved utførelsen. KR kan eksempelvis gi informasjon om hvor langt utøveren hoppet, mens KP informerer om tilløp, sats, svev og landing.

2.2 Tidligere studier av videofeedback i forbindelse med motorisk utvikling

I denne delen vil jeg innledningsvis si noe om hva motoriske ferdigheter er og hvordan motorisk utvikling skjer. Så vil jeg ta for meg videofeedback som fenomen og vise til tidligere forskning i denne forbindelse.

2.2.1 Utvikling av motoriske ferdigheter

Motoriske ferdigheter er viktig i mange sammenhenger. Vi har bruk for både grovmotoriske og finmotoriske ferdigheter i dagliglivet. Å hoppe, klatre, kaste og løpe er eksempler på grovmotoriske ferdigheter, mens skriving, og tegning krever finmotoriske ferdigheter.

Motoriske ferdigheter vil si en persons evne til utførelse av ulike bevegelser, og samlet sett vil det utgjøre personens motoriske kompetanse. Motorisk læring defineres som et sett av prosesser knyttet til praksis og erfaring, og som fører til varige endringer i evnen til å utføre bevegelser (Schmidt & Lee, 1999).

Motorisk utvikling skjer over tid og en snakker ofte om livslang læring og utvikling. Gallahue & Ozmun (2006) sier at motorisk utvikling er en progressiv varig endring i motorisk atferd utviklet i møte mellom oppgavens krav, individets biologi og forholdene i omgivelsene.

Teorier innenfor motorikk deles inn i ikke hierarkiske modeller og hierarkiske modeller. De hierarkiske modellene baseres på motoriske programmer eller minne, der kommandoer blir gitt av sentralnervesystemet. Dette danner grunnlaget for organisering, initiering og igangsetting av handling. Ikke hierarkiske modeller baserer seg på det dynamiske samspillet mellom kroppen og nervesystemet i forhold til det ytre miljøet (van Soest & van Galen, 1995). Det er dette perspektivet som er relevant i denne sammenheng, ettersom feedback kan være en del av de ytre omgivelsene

2.2.2 Videofeedback, et fenomen fra syttitallet.

Studier av videobruk der formålet er å fremme læring strekker seg tilbake til begynnelsen av 1970-tallet. Når en søker på ordene *videofeedback*, *videomodeling* og *selfmodeling* i ulike databaser oppdager man at mye av forskningen på bruk av video er gjort før år 2000. De fleste studier stammer fra 80 og tidlig 90-tall. Forskningen innenfor videobruk har for det meste hatt fokus på effekt, gevinster og bruksområder. Forskningen har i langt mindre grad sett på hvordan man best kan jobbe med video, som et supplement i undervisningen (Hordvik, 2011).

Hazen, Johnstone, Martin & Srikameswaran (1990) definerer videofeedback som det å vise utøveren videoklipp av hans eller hennes utførelse av en spesiell ferdighet.

Videomodellering og selvmodellering er to sentrale begreper innenfor videofeedback. Videomodellering går ut på å presentere videoklipp av en ekspert som utfører ferdigheten for utøveren (Boyer, Miltenberger, Batsche & Fogel, 2009) mens selvmodellering ifølge Dowrick (1999) er en prosedyre hvor man intervensjoner og viser utøveren bilder eller opptak av ham selv der han forsøker å utføre noe.

2.2.3 Effekt

Ifølge Hattie & Timperleys meta-analyse (2007) er video og audiostøttet feedback effektiv. I forhold til å forsterke ønsket atferd og gi pekepinner mot riktig utførelse kommer video og audiostøttet feedback godt ut. Effektstørrelsen for denne typen feedback er 0.64 noe som er betydelig.

Studier viser at videofeedback er effektivt innenfor turn (Selder & Del Rolan 1979), innenfor svømming (Hazen mfl., 1990), innenfor golf (Guadagnoli, Holcomb & Davis 2002), innenfor kastteknikk (Janelle, 1997) og innenfor tennis (Herbert, 1998). Positive effekter av videomodellering er funnet i turn, kulestøt, fekting og svømming, mens positiv effekt av videomodellering kombinert med videofeedback er funnet innenfor turn og hoppe og landeteknikk. Ives, Staub & Shelley (2002) hevder at video også er et godt egnet treningsverktøy for å utvikle perseptuelle ferdigheter som er nødvendig i de fleste lagidretter.

2.2.4 Hvordan oppnå gevinster?

Innenfor feedbacken snakker en om knowledge of result, forkortet KR. På videoopptaket kan eleven se om volleyballen flakket, om tennisballen skrudde mot høyre, om diskosen roterte, eller om golfballen «slicet». Kunnskap om resultat er viktig innenfor nær sagt all læring.

KR er ifølge Salmoni, Schmidt & Walter (1984) sett på som den viktigste variabelen som er med på å bestemme læring. Det mest interessante med KR ifølge forfatterne er at KR kan gi god veiledning. KR gir informasjon om utkommet av prestasjonen, utøver kan bruke denne informasjonen til å generere en ny respons på neste forsøk, som er mer nøyaktig eller mer effektiv enn den forrige. Prestasjonen forbedres stadig etter hvert som forsøkene øker.

Graden av presisjon av KR har noe å si for effekten av læringen ifølge Newell (1991). Ved å variere varigheten av KR kan en påvirke læringen. Etter hvert som presisjonsnivået på feedback øker, må tiden mellom hvert forsøk økes slik at utøverne får tid til å prosessere informasjonen. (Newell, 1991)

Den andre kategorien av ytre feedback er knowledge of performance, forkortet KP. KP kan også ha positiv effekt på læring. Kunnskap om prestasjon påvirker grad og nivå av læring. Når KP er tilstede er læring nesten universelt sier Kluger & DeNisi (1996).

Skillet mellom KP og KR er uklart, KR kan inneholde KP og KP kan inneholde KR. KP har som hensikt å gi informasjon om gjennomføringen, mens KR fokuserer på utfallet av gjennomføringen. Meldinger som «*du har et låst ankelledd når du spiller innsidepasninger*» er eksempler på KP. Denne typen gir grunnlag for korrigeringer og justeringer ved teknikken. Selvmodellering innenfor videofeedback kan være et hjelpemiddel for lærere eller medelever i arbeidet med å gi god KP. Med dagens teknologi kan en uten vanskeligheter se bevegelsen i sakte film, en kan fryse den og markere kroppsdelene og bevegelser. Dette kan gi mer

informasjon om gjennomføring og i likhet med KR kan dette gjøre den videre feedbacken lettere.

Dowrick (1999) viser hvordan bruk av video kan bidra til positive gevinster, og er blant annet opptatt av klargjøring av mål. Videomodellering kan synliggjøre suksesskriterier og krav som stilles til god utførelse og kan bidra til å klargjøre målet og fremgangsmåten i bevegelsesutfordringen. Dette kan eksempelvis gjøres ved videomodellering. En viser video av perfekt utførelse. En kan spille utførelsen i sakte film og se stillbilder, med disse mulighetene kan en analysere bevegelsesoppgaven, og peke på de mest sentrale krav og utfordringer forteller Dowrick (1999).

Nøkkelelementet i forbindelse med videofeedback er at utøver mottar veiledning når han får informasjon fra opptaket. Det er viktig at utøveren blir gjort oppmerksom på utvalgte momenter i opptaket. Denne form for feedback har større effekt enn når utøveren ser opptaket på egenhånd uten noen som helst innblanding fra lærer/ekspert. Uten veiledning kan utøvere være ineffektive i forhold til å oppdage funksjoner som er viktige i forhold til prestasjonen, og de deler av opptaket som ikke har relevans kan være forstyrrende (Salmoni, Schmidt & Walter, 1984). Rothstein & Arnold (1976) påpeker at visning av opptak har større effekt for erfarne utøvere enn for nybegynnere.

Det er viktig at utøverne blir vant til å se seg selv på video. Rothstein & Arnold (1976) sier at gevinstene ved videofeedback vil øke med eksponeringen. Etter en viss eksponering vil utøverne klare å flytte fokuset mot prestasjonen og utkommet av prestasjonen i videoklippet og videre dra nytte av denne informasjonen. Herbert, Landin & Menickelli (1998) har senere vist at denne prosessen går fort og indikerer at nybegynnere kun trenger noen få økter til å tilpasse seg videofeedback. I dag kan en muligens anta at prosessen vil gå enda fortere ettersom det å ta film av seg selv eller blir tatt film av er langt vanligere en for bare få år siden.

Hazen, Johnstone, Martin & Srikameswaran (1990) understreker viktigheten av å anvende video feedback umiddelbart etter feil utførelse. Feedbacken må komme tidlig når en jobber med innlæring av motoriske ferdigheter, det er da den er mest effektiv. På dette området har det skjedd utrolig mye de siste årene. Iphoner, Ipaden og andre teknologiske hjelpemiddel gjør det i dag langt lettere for lærere og instruktører å vise videoopptak umiddelbart etter utførelse på gode skjermer med høy oppløsning.

Dowrick (1999) sier at selvmodellering ved bruk av video kan demonstrere et positivt velvære for utøveren. Den kan minne den lærende om tidligere demonstrert kompetanse. Denne formen for selvmodellering kan ifølge flere studier også bidra til å øke mestringstroen og selvtilliten. Videre kan selvmodellering redusere angst og stressnivå hos utøverne og kan hjelpe utøvere til å oppnå gode resultater på tross av angst.

Videoopptak av elever/utøvere gir ikke bare eleven informasjon om resultat men kan også være med på å bygge opp om utøverne/elevens motivasjon og interessen for bevegelsesoppgaven (Salmoni, Schmidt & Walter, 1984). Når lærere gir elever videofeedback kan dette også gi elevene en følelse av å bli tatt på alvor. Oppgavens status kan stige og dette kan igjen spille inn på innsats og konsentrasjon.

2.2.5 Mitt forskningsprosjekt

Forskningen om videofeedback dreier seg om effekt og gevinster og sier i liten grad noe om hvordan video kan brukes som en integrert del av undervisningen. Hovedfokuset i denne oppgaven vil være på hvordan video kan være et viktig verktøy i læringen for lærere og elever. Mitt hovedperspektiv vil være mot video som et redskap for formativ vurdering på idrettsfag.

2.3 Formativ vurdering

I denne delen vil jeg først se på hvilken rolle formativ vurdering spiller i den norske skolen. Videre vil jeg si noe om hva formativ vurdering er, hva som er hensikten bak denne vurderingsformen og hvordan en kan legge til rette for formativ vurdering. Til sist vil jeg komme inn på de utfordringer som knyttes til denne vurderingsformen.

2.3.1 Bakgrunn for satsingen på formativ vurdering i norsk skole

Debatten rundt vurdering i norsk skole har pågått kontinuerlig siden evaluering av Reform 97 (Dale & Wærness, 2006). Evalueringen av Reform 97 viste at undervisningen i skolen var tett knyttet til formidlingspedagogikken og at målet var å nærme seg aktivitetspedagogikken, slik læreplanen i stor grad la opp til (Haug, 2003). Dale & Wærness (2006) sier at dette fikk konsekvenser for skolen. Nye teorier om dannelse, didaktikk og læring vokste frem og ble integrert i undervisningen. Bak denne endringen ligger et sosiokulturelt læringssyn hevder Olga Dysthe (2001). I følge det sosiokulturelle læringssynet blir kunnskap konstruert gjennom praksisfelleskap og ikke i en individuell prosess. Paradokset sier Dale & Wærness (2006) var at undervisningen ble endret men vurderingen forble uendret.

I de senere år har den norske skolen nærmet seg en vurderingskultur som i større grad en tidligere springer ut fra aktivitetspedagogikken. Skolen har hatt fokus på formativ vurdering samtidig som den ønsker å opprettholde bruken av summativ vurdering. Dette understrekes i Opplæringsloven;

«Formålet med vurdering i fag er å fremme læring underveis og uttrykke kompetansen til elevene, lærlingen og lærekandidaten underveis og ved avslutningen av opplæringen i faget. Vurderingen skal gi god tilbakemelding og rettleiding til elevene, lærlingene og lærekandidatene. Underveisvurdering skal brukes som et redskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til at eleven, lærlingen eller lærekandidaten øker kompetansen sin i faget. Sluttvurderingen skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten ved avslutningen av opplæringen i faget.»
(opplæringsloven §3.2)

Vurderingsens formål er å fremme læring og uttrykke kompetansen til eleven. LK06 slår fast at elevene skal vite hva som er kompetansemål i de ulike fagene og at de skal vite hva de vil bli målt i. Formativ vurdering i norsk skole er ikke bare et mål, det har langt på vei blitt et krav.

2.3.2 Formativ vurdering: Begrepets bakgrunn og opprinnelse

Begrepet formativ vurdering ble som sagt først tatt i bruk av Michael Scriven, men i senere tid har Dylan William og Paul Black og gruppen de var en del av: Assessment Reform Group, gitt viktige bidrag til begrepet. Black & William hevder at formativ vurdering ikke bare er en metode for å utvikle klasseromsarbeid, de presenterer formativ vurdering som en del av kjernen i det de kaller effektiv undervisning (Black & William, 2001).

Black & William hevder i artikkelen «Inside the black box» (2001) at klasserommet behandles som en «black box». Input fra utsiden puttes inn i boksen og stiller krav til det som skal komme ut av boksen. Input kan være elever, lærere, tester, styringsregler og elevenes ulike forutsetninger. Dette resulterer i et produkt. Håpet er at produktene er kompetente, kunnskapsrike elever med gode testresultater. Hva skjer inne i den svarte boksen? spør Black & William. Svaret en ofte får, sier Black & William, er at dette er opp til lærerne. Det er først og fremst de som har ansvaret for at det som foregår inne i den svarte boksen forbedres. Dette er et svar Black & William ikke er tilfreds med.

Norske regjeringer har som andre i den vestlige verden utarbeidet nye planer for å gjøre skolene mer målrettet. Black & William (2001) sier at hvis de som utarbeider planer kan gi hjelp og støtte i det daglige arbeidet med å heve kvaliteten på læringen, så er dette noe en bør benytte seg av og sier videre at nasjonale prøver, inspeksjoner av lærere og forbedringer i plan og styringsarbeid *kan* være nyttige verktøy. Forfatterne konkluderer allikevel med at summen av dette ikke er effektiv skolepolitikk, og at ingen av disse reformverktøyene gir direkte hjelp og støtte.

Black & William (1998) har gjennomgått mye av den forskningen som har blitt gjort innenfor vurdering. De konkluderer med at praksis som innebærer å styrke den formative vurderingen fører til et signifikant bedre læreutbytte. Dette gjelder for 5 åringer så vel som for universitetsstudenter, på tvers av fag og på tvers av landegrenser. Effektstørrelsen de ulike forskningsprosjektene landet på ligger mellom 0.4 – 0.7 som er signifikant.

En annen viktig konklusjon for Black & William (1998) var at studiene viste at formativ vurdering har størst effekt for de elever med lavest måloppnåelse. Formativ vurdering reduserer forskjellene men hever nivået på alle.

Nyquist (2003) har forsket på effekten av ulike former av formativ vurdering, han deler den formative vurderingen inn i seks ulike typer:

1. Bare svak feedback, eleven får en poengsum eller en karakter på fagspråket ofte beskrevet som knowledge of result, Nyquist fikk her en effektstørrelse på 0.14.
2. Bare feedback, eleven får en karakter og feedback på rett svar beskrevet som «knowledge of the correct result». Her var effektstørrelsen 0.36.
3. Svak formativ vurdering, eleven får informasjon om det korrekte svar sammen med litt forklaring. Dette gav en effektstørrelse på 0.26
4. Moderat formativ vurdering, eleven får informasjon om korrekt svar, noe forklaring og noen forslag til forbedringer. Effektstørrelsen her var 0.39.
5. Sterk formativ vurdering, eleven får informasjon om korrekt svar, noe forklaring, og blir gitt konkrete arbeidsoppgaver i et forbedrings øyemed. Denne formen for formativ vurdering gav en effektstørrelse på 0.56.

2.3.3 Begrepets innhold

I sin artikkel «*Assessment and classroom learning*» fra 1998 skriver Black & William at formativ vurdering er sentrert rundt fem aktiviteter som har vist seg som effektive i klasseromsundervisning:

1. Suksesskriteriene skulle deles med de som skulle lære.
2. Dialog, lærer og elever stiller spørsmål i klasserommet.
3. Tilbakemeldinger blir gitt som kommentar og ikke karakter.
4. Selvvurdering og kameratvurdering.
5. De summative vurderingene blir brukt formativt.

Broadfoot (2007) skriver at Assessment Reform Group forkortet ARG i England kom frem til sju punkter som de mente oppsummerte og karakteriserte vurdering som fremmet læring:

1. Vurderingen er innebygd i et syn på læring og undervisning der vurderingen betraktes som essensiell.
2. Læringsmålene deles med elevene.
3. Vurderingen hjelper elevene til å gjenkjenne de kriterier som de jobber mot.
4. Vurderingen involverer elevene i form av egenvurdering.
5. Vurderingen gir informasjon som hjelper elevene til å se neste skritt og om hvordan de skal ta dette skrittet.
6. Vurderingen skal gi alle elever tro på at de kan forbedre seg.
7. Vurderingen involverer både lærer og elev i forhold til å reflektere over vurderingsresultatet

Black & Williams liste og ARGs liste har en rekke likhetstrekk, men også ulike nyanser. Black & Williams liste er mer komprimert og har som formål å vise hva formativ vurdering er sentrert rundt, den forutsetter at leseren vet hva som ligger i begrepet formativ. ARGs liste er noe mer forklarende og bruker ikke ordet formativ, men sikter mot å karakterisere vurdering som fremmer læring.

Black & William (2006) hevder at læreren har hatt ansvaret for disse prosessene og aktivitetene som beskrives ovenfor. Det som imidlertid er nødvendig er at elevene og medelevene spiller en aktiv rolle i dem. Læreren skal designe, implementere og tilrettelegge for et godt og effektivt læringsmiljø, elevene er ansvarlig for læringen innenfor dette

læringsmiljøet. Siden ansvaret for læring hviler både på lærer og elev er det begges plikt å redusere konsekvensene av feilgrep fra den andre.

Når en krysser de ulike prosessene med de ulike aktørene kommer Black & William frem til fem til at formativ vurdering består av fem nøkkelstrategier:

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

Fig. 1 Fem nøkkelstrategier innenfor formativ vurdering (Black & William, s. 8, 2006)

1. Tydeliggjøring og deling av læringsmål og suksesskriterier.
2. Skape gode klasseromdiskusjoner og gode arbeidsoppgaver som gir muligheter for studentene og vise forståelse.
3. Gi tilbakemeldinger som hjelper elevene fremover i læringen.
4. Aktivere elevene som læreresurser for hverandre.
5. Aktivere elevene slik at de forstår at de selv har eierskap over egen læring.

Black & Williams strategier i «*Developing a Theory of Formative Assessment*» fra 2006 er mer konkrete og har større fokus på hvordan de ulike elementene kan bli implementert i undervisningen enn Black & Williams aktiviteter i «*Assessment and classroom learning*» fra 1998. Black & William (2006) sier at de fem aktivitetene som ble identifisert tidlig i arbeidet med formativ vurdering kan bli sett på som middel for å gjennomføre de fem hovedstrategiene. Black & Williams hovedstrategier fra 2006 vil spille en viktig rolle i min oppgave. Jeg vil omtale noen av dem mer utførlig i denne delen (2 og 4), og de vil utgjøre utgangspunktet for min resultat og diskusjonsdel.

2.3.4 Formativ feedback

Som en ser av det foregående spiller feedback en veldig viktig rolle innenfor formativ vurdering. Feedback er en viktig ingrediens i alle de fem hovedstrategiene. For å gi formativ vurdering et sterkere teoretisk grunnlag dro William & Thompson (2007) inn Ramaprasads (1983) tre nøkkelprosesser innenfor læring og undervisning:

1. Slå fast hvor elevene er i læringen sin.
2. Vise elevene neste skritt i læringen.
3. Vise elevene hvordan de kan ta det neste skrittet.

Feedbacken skal ifølge Hattie & Timperley (2007) besvare tre sentrale spørsmål:

Hvor går jeg? Hva er målet med oppgaven? Hvilken grad av forpliktelse krever en slik oppgave? Hvilke kriterier må oppfylles for å oppnå suksess. Utøveren/eleven må forstå hensikten med oppgaven og det er en klar fordel hvis denne oppleves som utfordrende. Hattie & Timperley kaller dette for «feed up». Dette ser vi tydelig igjen i den første hovedstrategien som omhandler tydeliggjøring av mål og vurderingskriterier.

Hvordan gjør jeg det? Hvordan skal eleven/utøveren nå målet? Hva er det som mangler? Hva må forbedres? Hva må korrigeres? Dette er «feed back» ifølge Hattie & Timperleys terminologi.

Hva er neste steg? Hvordan bør eleven/utøveren jobbe videre? Hvordan øke mulighetene for læring? Hvilke strategier kan en bruke for å lære mer og komme til dypere forståelse? Begrepet Hattie & Timperley bruker her er «feed forward». «Feedback» og «feed forward» utgjør den tredje hovedstrategien hos Black & William.

Hattie & Timperley deler inn i ulike typer feedback. *Feedback på oppgaven* er tilbakemeldinger på hvordan oppgaven er utført. De understreker viktigheten av at feedbacken er korrekt og at det brukes gode øvingsbilder. Feedbacken må være enkel og ikke for lang. Ifølge Hattie & Timperley (2007) er *Feedback på prosessen* tilbakemeldinger på det som går på gjennomføringen. Hvordan brukes tidligere gitt feedback? Hva må rettes på? Hvilke strategier er mest hensiktsmessige? Dette er nøkkelspørsmål idet Black & William kaller formativ vurdering.

2.3.5 Formativ undervisningspraksis

William (2011) trekker frem to aspekter som spesielt er viktige om formativ vurdering skal fremme læring. Det første er at svarmaterialet vurderingen gir må gi informasjon om hvilke undervisningsaktiviteter som vil være hensiktsmessige i det videre arbeidet. En lav poengsum i matematikk indikerer ikke noe mer enn at eleven ikke ennå har lært det som var hensikten. Den eneste informasjonen læreren får er at det trengs mer øving. Hvis vurderingen har blitt designet for å kunne dra valide konklusjoner om noen aspekter ved prestasjonen, kan læreren eksempelvis se at eleven sliter med å multiplisere brøker. Dette gir læreren en retning i forhold til fremtidig undervisning men gir ikke læreren svar på hvorfor eleven har problemer med brøk. Hvis vurderingen derimot avslører et konkret problem for eksempel at eleven bare tror at det er nevnerne som skal multipliseres med hverandre, da gir vurderingen en klar retning for den videre instruksjonen, sier William (2011). Det andre viktige aspektet er omtalt tidligere og er ifølge William (2011) at elevene involveres i læringsaktiviteter som har som mål å forbedre læringen. God feedback er nytteløs hvis den ikke fører til handling understreker William.

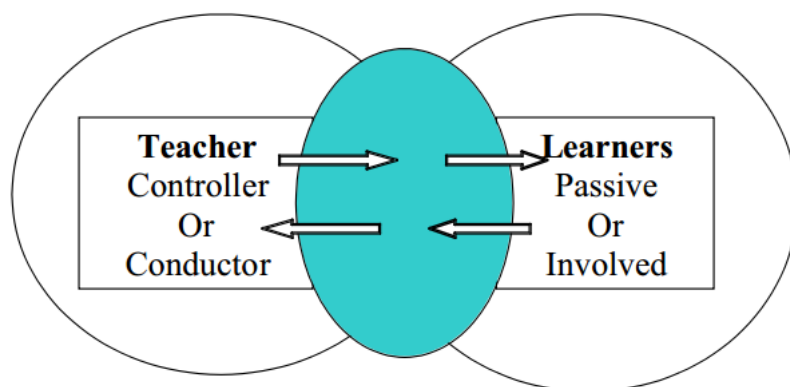
Black & William (1998) er klare på at instruksjon og formativ vurdering er uatskillelige. Valg av arbeidsoppgaver i klasserom, tester og lekser er viktige. Oppgavene må være forankret i læremålene og oppgavene må gi elevene muligheter til å formidle sin økende forståelse gjennom dem. Det er viktig å observere skriftlige ytringer og lytte til diskusjoner og aktiviteter, der elever utvikler forståelse. All undervisning må designes slik at elever har muligheter til å uttrykke sin forståelse, denne interaksjonen danner grunnlag for formativ vurdering. Tilbakemeldinger på prøver og lekser skal gi elevene veiledning på hvordan de kan forbedre seg og elevene må gis tid og hjelp til å jobbe med å komme videre i læringen.

Formativ vurdering handler om å være i kontinuerlig beredskap. I undervisningen handler det om å skape situasjoner og samle på øyeblikk der hensikten er å regulere undervisningspraksisen som igjen vil øke læringen. Hvordan lærere, elever og medelever skaper og samler på det Black & William (2006) kaller «*moments of contiguency*» er avgjørende for den videre refleksjonen rundt design, pensum, pedagogikk, psykologi og kunnskap.

Disse «*moments of contiguency*» kan være synkrone og asynkrone sier Black & William (2006). Synkrone øyeblikk oppstår eksempelvis når læreren justerer undervisningen under en til en instruksjon eller under klasseromsdiskusjoner. Justeringen skjer underveis i undervisningen,

dette krever høy grad av fleksibilitet og selvtillit. Asynkrone eksempler skjer når læreren justerer undervisningen på bakgrunn av lekser som har blitt gitt, prøveresultater eller fra oppsummeringer elever gjør på slutten av timen.

En formativ interaksjon er en interaksjon som har innflytelse på kognisjon. Det er en interaksjon mellom ekstern stimuli og feedback og intern produksjon utført av den som lærer sier Black & William (2006). Læreren gir eleven en oppgave eksempelvis i form av et spørsmål, eleven responderer på spørsmålet, på bakgrunn av responsen komponerer læreren neste intervensjon. Denne strukturen bestående av initiativ – respons – evaluering kalles av Mehan (1979) for I.R.E.



Figur 2: Interaksjon lærer – elev (Black & William, s. 11, 2006)

Diskusjoner hvor elevene blir ledet til å snakke om deres egen forståelse er viktige ifølge Black & William (1998). Disse samtalen gir lærer mulighet til å respondere, og til å øve innflytelse på elevenes tenkning. Problemet sier Black & William er ofte at læreren er ute etter en bestemt respons og mangler både nok fleksibilitet og selvtillit til å håndtere det uventede. Ved å manipulere samtalen vil læreren lykkes i å sile ut de ofte gjennomtenkte men uortodokse forsøkene elevene gjør for å finne sine egne svar. Etter hvert risikerer en at elevene kan tenke at de ikke er kvalifisert til å tenke selv og finne svare på egenhånd, det som gjelder er å gjette seg frem til lærerens svar.

Et problem, sier Black & William (1998) er at læreren ikke gir elevene nok tid til å tenke ut et svar og ender opp med å besvare sine egne spørsmål etter to tre sekunder. Konsekvensen av dette er at siden åpne spørsmål krever tid å svare på, blir dialogen dominert av fakta spørsmål som faktisk er mulig å gi en umiddelbar respons til. For det andre gir mange elever opp å tenke ut et svar selv, fordi de vet at ett nytt spørsmål vil følge de neste sekundene. Som oftest er det

bare noen få av elevene som responderer på lærerens spørsmål. Mange overlater til noen få å delta, dialogen blir et ritual fremfor en fruktbar interaksjon mellom lærer og elever.

Ett viktig element i figur ovenfor er lærerens tolkning av elevens respons. Begrepet tolkende lytting ble introdusert av Davis (1997). I et formativt modus designer læreren undervisningen med ett mål om at undervisningen skal fremme refleksjon og aktiv involvering, tolkende lytting vil si at læreren har fokus på hva han eller hun kan lære om elevenes tanker ved å lytte til deres respons. Det er derimot ikke sikkert at lærerens tolkning av det eleven sier stemmer overens med det elevene egentlig mener og motsatt.

Mange av de suksessfulle nyvinningene på skoler verden over er utviklingen av egen- og kameratvurdering som et virkemiddel for å forbedre den formative vurderingen. Koblingen mellom formativ vurdering og egenvurdering er ingen tilfeldighet, den er uunngåelig, sier Black & William (1998). Egenvurdering er ikke en luksus man kan ha, men snarere en essensiell komponent for at det man holder på med, skal kunne kalles formativ vurdering, hevder de samme forfatterne. Black og Williams (1998) anbefaling er at elevene skal trenes i egenvurdering slik at de blir i stand til å forstå hensikten med læringen og dermed får et bilde av hva de trenger å bli bedre på.

Bakgrunnen for denne tenkningen er at læring ikke er noe som foregår i isolasjon. En sosiokulturell tilnærming betrakter læring som et sosialt fenomen. Kunnskap konstrueres gjennom praktiske aktiviteter der flere samhandler. Dialogen og språket fremheves, dialogen bidrar til å utvikle forståelse, finne løsninger, utvikle begreper og se sammenhenger (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Utfordringen med egenvurdering og såkalt kameratvurdering er ikke troverdigheten, men mangelen på et klart bilde av hva læringen faktisk sikter mot. Når elever får et klart bilde av hva som er målet med læringen vil de i større grad blir forpliktet på egen læring og bli mer effektive i selve læreprosessen. Deres egenvurdering blir et diskusjonstema med lærer og medelever og fører til refleksjon rundt eget arbeid, noe som ifølge Black & William er viktig for all god læring.

I læringssituasjoner skal tilbakemelding på prestasjon inneholde tre ulike elementer i følge Black & William (1998): Det ønskede mål, informasjon som sier noe om hvor en er nå, og en forståelse av hvordan en kan redusere avstanden fra der man er til målet. Selv om elevene mangler lærerens erfaring har de en unik innsikt i læreprosessen. Relasjonene mellom elevene

er forskjellige fra relasjonen mellom lærer og elev, det vil derfor være strategier som er åpne for dem, men som ikke er åpne eller vil være mindre effektive når de blir brukt av læreren sier William (2011).

2.3.6 Utfordringer

I artikkelen «*Formative assessment: a critical review*» (2011) kommer R.E. Bennett inn på en rekke utfordringer knyttet til formativ vurdering. Bennett sier at formativ vurdering ikke ennå består av definerte verktøy og praksiser. Ifølge Bennett krever en meningsfull definisjon en praksisteori og noen konkrete filosofier, dette finnes ifølge Bennett bare innenfor noen kategorier av formativ vurdering. Dette feltet må utvikles og her gjenstår en del arbeid slår Bennett fast.

Bennett (2011) er tydelig på at effekten av formativ vurdering må dokumenteres bedre. Ifølge Black & William fremmer formativ vurdering læring i stor grad. De opererer med effektstørrelser fra 0.4 – 0.7. Disse tallene er fundert på metaanalyser, Bennett påpeker at metaanalyser som alle andre metoder kan produsere meningsløse resultater. Bennett mener at studiene Black & Williams har med i sin metaanalyse er så forskjellige at det ikke lar seg gjøre å oppsummere disse i en fremstilling. Black & Williams metastudie inneholder studier knyttet til feedback, målorientering, selvverurdering, kameratvurdering, lærers valg av vurderingsoppgaver, lærers spørsmålspraksis, læreres bruk av testing og mestringslæring. Ifølge Bennett er sprikene for store til at man fra dette kan trekke meningsfulle effektstørrelser.

Dette er noe Black & William selv også er inne på i sin artikkel «*Assessment and classroom learning*» fra 1998 i avsnittet «*No Meta analysis*». Bennett kommer også inn på Nyquist sin studie (2003) som det har blitt referert til tidligere i denne oppgaven. Bennett mener at denne studien ikke er så relevant som forkjemperne for formativ vurdering vil ha det til ettersom den bare har undersøkt studenter på college nivå.

Bennett (2011) setter også et kritisk søkelys på bruksområde ettersom formativ vurdering blir fremstilt som uavhengig av fagområde og baseres utelukkende på pedagogiske ferdigheter. Bennett peker på at strategier som er uavhengig av fagområde er nyttige, men svake på samme tiden. Bennett eksemplifiserer ved å vise til at det ved å bryte opp et komplisert emne i mindre deler kan være nyttig men også problematisk. For å maksimere effekten av formativ vurdering behøves en dyp forståelse av hvordan prosesser fungerer, av faget, av oppgavens

egenart, av elevene og av strategiene. Det kreves både pedagogisk og faglig kompetanse for å drive formativ undervisning, understreker Bennett. Dette representerer en massiv utfordring for lærerne. Bennett hevder at det må utvikles formative praksiser innenfor de ulike fagområdene, her gjenstår det også mye arbeid, sier han. I tillegg må lærerne få hjelp, utstyr og veiledning til å tilegne seg den kompetansen som kreves for å gjennomføre effektiv formativ vurdering

Black & William (1998) ser i likhet med Bennett en rekke utfordringer knyttet til formativ vurdering. De er tydelige på at den formative vurderingen oppfordrer til ny forbedret feedback mellom lærer og den lærende. Dette vil kreve grunnleggende endringer i klasseromspraksisen. En annen forutsetning forfatterne viser til er at undervisningen må tilpasses elevenes forutsetninger slik at den gjør det mulig for eleven å bli aktivt involvert. Formativ vurdering forårsaker en kontinuerlig endring i undervisningen som stadig revideres og tilpasses elevenes behov. Læreren må alltid ha et øye for endringer som kan bety en forskjell. Dette gjør at arbeid med formativ vurdering er svært krevende, sier Black & William (1998).

Når en skal endre et system i mer formativ retning står lærere ovenfor flere utfordringer. Et viktig aspekt er lærernes læringssyn. Hvis læreren tror at kunnskap blir overført og lært og at forståelse vil utvikle seg etter hvert akkompagnert av belønning så er ikke formativ vurdering nødvendig. Black & William (1998) tror at de fleste lærere tar det enorme bevismaterialet til etterretning og erkjenner at overføringsmodellen ikke fungerer selv med dens egne kriterier. Dermed er mange lærere villige til å forplikte seg på undervisning basert på interaksjon.

En annen utfordring for lærere som ønsker å undervise etter en interaktiv modell relateres til læreres syn på elever og deres potensial til å lære, sier forfatterne. På den ene siden kan man hevde at hver elev har en arvet intelligens med begrenset potensiale. Et annet syn sier at kompetanse er noe som blir ervervet gjennom læring. Innenfor den formative tradisjonen er hovedtanken at læring blir mer effektiv om man klarer med bevisste grep å eliminere det som hindrer den videre progresjonen i læringen. Black & William (1998) erkjenner at sannheten sannsynligvis ligger et sted mellom disse ytterpunktene men konkluderer med at forskningen viser at antakelsen om at elever har et uforløst læringspotensial som kan forløses hjelper elever til å lære, spesielt de som har slitt tidligere.

Black & William (1998) hevder videre at testene lærerne bruker spør etter overflatisk faktakunnskap selv om lærerne selv sier at de vil utvikle dypere forståelse. Mange lærere ser ikke ut til å være klar over denne inkonsistensen, slår de fast. For det andre sier Black &

William at lærerne ikke deler spørsmålene og metodene med hverandre, og de blir heller ikke evaluert i forhold til hva slags kunnskap det faktisk spørres etter. Det er bedre å ha regelmessige mindre omfattende tester enn få omfattende tester. Ny læring bør testes innen en uke. Testen må være rettet mot læremålene og spørsmålene må være forståelige for elevene. Det er vanskelig å lage spørsmål som oppfyller disse kravene. Lærere bør samarbeide og dra eksterne kilder inn i dette arbeidet. I formativ øyemed er en test på slutten av en læringsenhet meningsløs slår Black og William fast (1998). I grunnskolen spesielt er det en tendens til at kvantitet og presentasjon av arbeid vektlegges mer enn kvaliteten i læringen mener Black & William (1998).

Vurderingens negative innflytelse er en klar utfordring ifølge Black & William (1998). De hevder at karaktergivning og gradering har for stort fokus, mens det å gi råd og veiledning for å komme videre i læringen har for lite fokus. Testene stimulerer til sammenligning og konkurranse i stedet for personlig fremgang. Konsekvensen av dette blir ifølge Black & William at elever med lav måloppnåelse tror at de mangler evner, som igjen fører til at de mister troen på at de kan lære noe.

Lederrollen i forbindelse med vurdering representerer en annen utfordring. Ifølge Black & William (1998) så tjener lærers tilbakemeldinger sosiale funksjoner på bekostning av lærefunksjoner. Lærere er ofte i stand til å forutse elevenes resultater på tester fordi testene ofte imiterer dem, samtidig vet lærerne lite om elevenes læringsbehov. Å samle inn resultater og loggføre disse har høyere prioritet enn å analysere elevenes arbeid for å klargjøre læringsbehov.

Black & William (1998) forteller at eleven spiller hovedrollen i all skolevurdering. Eleven må bruke tilbakemeldingene han får til å komme videre i læringen. Dette kan både være negativt og positivt. Når kulturen fokuserer på belønning og rangering, strever elevene etter gode karakterer i stedet for læring. Mange vil unngå vanskelige oppgaver og bruker mye tid på og lete etter ledetråder til det «riktige svaret». Mange vegrer seg for å stille spørsmål i frykt for å avsløre mangler. Elever med lav måloppnåelse attribuerer dette til evner, de legger ikke ned mye tid og arbeid for å lære for de vet at dette kan føre til store skuffelser, de forsøker å bygge opp selvbildet på andre måter.

Black & William slår fast at formativ vurdering kan være et effektivt virkemiddel mot en slik kultur når den blir kommunisert på en god måte. Formativ vurdering retter søkelys mot konkrete problemer og gir elevene ett klart bilde av hva som er galt, og forteller hva som må

gjøres for å gjøre det riktig. Så fremt tilbakemeldingene ikke er overskygget av evner, konkurranse og sammenligning med andre så kan elever akseptere, forstå og jobbe med slike tilbakemeldinger. Tilbakemeldinger skal handle om kvalitet på arbeid. Den skal inneholde råd om hvordan en kan forbedre seg og skal unngå sammenligning med andre elever. Å gi slike tilbakemeldinger er krevende og krever høy grad av innsikt og representerer derfor en stor utfordring.

Formativ vurdering kan også være en utfordring for elevene sier Black & William (1998). Mange elever yter motstand mot endringer i innarbeidede rutiner. Det å måtte involvere seg og tenke selv kan oppleves som truende for mange. Det er ikke å forvente at elevene skal tro på endring i forhold til deres læring før de har fått erfare fordelene med slike endringer.

3.0 Metode

Ordet metode stammer fra gresk. *Meta* betyr etter, og *hodos* betyr vei. Ordet kan sies i utvidet forstand å bety det "å følge en viss vei frem mot et mål" (Stene, 1999). En vitenskapelig metode er en systematisk fremgangsmåte, som tydelig skal vise den som leser de anvendte metodiske grep, og gi leseren selv mulighet til å følge og gjenta undersøkelsen. Man kan hevde at metode, og dens systematikk, er selve kjernen i vitenskap. De ulike fagretningene tilbyr ulike metodiske verktøy til de ulike faser av en undersøkelse. Det kan være innsamling av informasjon, analyse og faglige tolkninger, tolkning av analyseresultater, vurdering av tolkningen og faglig handling på bakgrunn av det man har kommet frem til (Rienecker & Stray Jørgensen, 2006). Hensikten med metodekapittelet i denne masteroppgaven er vise hvordan jeg har kommet frem til svarene på min problemstilling.

3.1 Begrunnelse av metodevalg

Hva en søker svar på er det avgjørende for metodevalget. Dalland (2007) sier at valg av metode har store konsekvenser for arbeidet med prosjektet og vil være avgjørende for resultatet. Når en søker svar på en problemstilling kan en velge mellom flere ulike forskningsmetoder. Metodene gir enten kvantitative eller kvalitative data. Grønmo (2004) sier at ingen av de to datatypene er bedre eller mer vitenskapelige enn den andre. Kvalitative data blir vanligvis uttrykt gjennom tekst mens kvantitative data blir uttrykt gjennom tall. Data blir en måte å skildre virkeligheten på enten gjennom tekst eller gjennom tall. Tjora (2010) sier at valg av metode må begrunnes med metodens styrker, men også av pragmatiske hensyn som

tilgang på aktuelle informanter og egne kunnskaper og erfaringer i forbindelse med forskningen.

Kvantitative tilnærminger søker bredde i datamaterialet slik at det kan foretas generaliseringer. De kvantitative metodene gir data i form av målbare enheter. Kvale & Brinkmann (2009) sier at den kvalitative tilnærmingen forsøker å forstå temaer fra den daglige livsverden utfra informantenes egne perspektiver. Edvard Befring (2007) skriver at kvalitativ metode blir benyttet i forskning der en ønsker å finne data som sier noe om meninger, intensjoner og opplevelser (Befring, 2007).

Kvalitative metoder gir forskeren mulighet til å gå i dybden. Det kvalitative intervjuet gir en bedre mulighet for å få helhetsforståelse for noe. Ved å stille oppfølgings spørsmål har en mulighet til å innhente utfyllende og utdypende svar, rydde opp i misforståelser og gå dypere inn i temaet enn ved en kvantitativ tilnærming, sier Larsen (2010). Thagaard (2009) skriver at kvalitative intervjuer skaper muligheter til utrykke sine subjektive oppfatninger, erfaringer og perspektiver gjennom sitt eget dagligspråk. Intervjuet gir gode muligheter til å fremskaffe de data en er på jakt etter. Intervjuet gjør det lettere å sikre validiteten enn ved en kvantitativ undersøkelse der spørsmålene er formulert på forhånd.

Under et intervju er det den menneskelige interaksjonen som skaper kunnskapen. Interaksjonen skaper nærhet til informanten og respondentene og gir forskeren mulighet til å innhente utdypende informasjon som ikke kommer frem med et spørreskjema sier Kvale & Brinkmann (2009). Ettersom jeg ønsker å finne ut noe om lærernes erfaringer som springer ut av opplevelser, handlinger og intensjoner og som danner grunnlag for meninger, vil en kvalitativ tilnærming være det naturlige.

3.2 Det semistrukturerte intervjuet

I forkant av denne masteroppgaven gjennomførte jeg en pilotstudie der jeg gjorde bruk av samtaleintervju. Samtaleintervju er den frieste av intervjuformene, der en gjennom lange intensive intervjuer søker informasjon omkring informantens handlinger, motiver og erfaringer (Larsen, 2010). I mitt studie kan dette være en egnet intervjuform fordi det kan skape en rolig og avslappet atmosfære som gjør informanten avslappet og fri. Denne friheten kan stimulere til samtaler der informanten lettere «åpner» seg og kommer inn på eksempler og digresjoner som kan gå tapt når samtalen er meir strukturert. Samtaleintervjuet stiller imidlertid høye krav

til intervjuer, noe jeg fikk erfare under pilotstudiet. Erfaringen fra pilotstudiet var at samtaleintervju var for krevende, og jeg valgte det derfor bort.

Et strukturert intervju har den fordelen at den reduserer informasjonsmengden og sikrer at informantene svarer på det samme, dette gjør at behandlingen av data går lettere i etterkant. Ved å lage et tydelig intervju skjema kan en sikre at informanten svarer på de temaer som inngår i problemstillingen. Ulempen er at den strenge strukturen svekker informantenes mulighet for å snakke fritt, en risikerer dermed å gå glipp av nyttig og utfyllende informasjon (Larsen, 2010). I mitt studie er det nettopp denne utfyllende dybdeinformasjonen som gir svar på min problemstilling. Problemstillingen kunne vært grundigere belyst ved å bruke andre metoder parallellt som direkte observasjon og intervjuer av elever, dette var imidlertid utenfor de rammer jeg hadde til denne studien. Jeg landet derfor på en semistrukturert tilnærming med lærere som informanter.

Når en skal gjennomføre et semistrukturert intervju er det vanligste å lage en intervjuguide i forkant. Guiden er en liste med spørsmål eller stikkord som brukes som veiledning under intervjuet, guiden er en hjelp til å huske de temaer som skal tas opp og sikrer på den måten at intervjuet dreies inn mot det som er relevant i forhold til problemstillingen sier Dalland (2012).

Et av kravene til en intervjuguide er at den skal ha struktur samtidig som den ikke må være for detaljert, den må ikke være for generell og ikke for spesifikk. Den skal være et hjelpemiddel for å lede samtalen uten at den reduserer fleksibiliteten. En god intervjuguide er med på å sikre validiteten, sier Kvale & Brinkmann (2009). Intervjuguiden fungerer som et utgangspunkt for samtalen under et semistrukturert intervju, på samme tid skal informantene gis anledning til å snakke relativt fritt om de emner som tas opp under intervjuet sier Johannesen mfl. (2010). Tema er i hovedsak spikret på forhånd, rekkefølgen kan være fleksibel.

Under et semistrukturert intervju kan forskeren tilpasse seg ytringene til informanten samtidig som han sikrer seg informasjon om de temaer han eller hun er ute etter (Thagaard, 2009). En slik intervjuguide var et nødvendig hjelpemiddel for meg som var en relativt uerfaren intervjuer.

Med dette som utgangspunkt laget jeg med hjelp fra mine veiledere en intervjuguide (vedlegg 1). Målet med guiden var at respondentene skulle kunne snakke mest mulig uforstyrret mens jeg kunne konsentrere meg om å lytte og stille oppfølgingsspørsmål for å få frem nyansene. Intervjuguiden viste i hovedsak hvordan intervjuet skulle gjennomføres og hjalp meg i forberedelsene. Kvale & Brinkmann (2009) poengterer viktigheten av at spørsmålene i en

intervjuguide er tematisk relatert til emnet, til de teoretiske grunnbegrepene som ligger til grunn for undersøkelsen, og til analysen som kommer i etterkant. Jeg valgte å systematisere spørsmålene med utgangspunkt i problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene, se vedlegg 1. Vurderingen og valgene som ble tatt hadde som hensikt å validere studien. Intervjuguiden hadde videobruk, muligheter og utfordringer som hovedtema. Hvert tema hadde flere underspørsmål og flere av underspørsmålene hadde stikkord.

3.3 Utvalg

Valg av informanter, kan gjøres på flere måter sier Jacobsen (2000) og Grønmo (2004). I følge Johannesen mfl. (2010) er det ikke vanlig å trekke ut et utvalg tilfeldig, det er som regel lite aktuelt. Jeg søker i min undersøkelse informasjon om et bestemt fenomen og trenger dermed informanter som har en oppfatning om hva fenomenet dreier seg om. For å besvare min problemstilling trenger jeg lærere som har brukt video/film under innlæring av motoriske ferdigheter. En åpenbar fordel vil være om disse lærerne har gjort dette over en viss tid og har gjort seg opp noen refleksjoner knyttet til bruken. I min undersøkelse foretok jeg derfor et strategisk utvalg. «*Strategisk utvelgelse vil si at forskeren først tenker gjennom hvilken målgruppe som må delta for at han skal få samlet nødvendige data, mens det neste steget er å velge ut personer fra målgruppen som skal delta i undersøkelsen*» (Johannesen, 2010, s. 106).

Kriteriene for å delta i dette forskningsprosjektet var at informantene var pedagoger med formell kompetanse tilknyttet en idrettsavdeling i videregående skole.

Jeg kontaktet avdelingslederne for idrett på Jåttå VGS, Gand VGS, Bryne VGS, Sola VGS og St. Svithun VGS (se vedlegg 3). Avdelingslederne ledet meg videre til de lærerne som de mente hadde mest erfaring med bruk av film og video. Alle skolene var positive til studiet og lærere fra samtlige skoler var positive til å stille opp i et dybdeintervju.

Av praktiske hensyn valgte jeg idrettskoler som lå sør for Boknafjorden. Grunnen til at jeg intervjuet lærere fra ulike skoler var at jeg ønsket ulike innganger til det fenomenet jeg søkte å belyse. Idrettskolene i Sør-Rogaland har ulike studietilbud. Film og video brukes på ulike måter innenfor mange ulike idretter. Ved å innlemme flere skoler i undersøkelsen fikk jeg en bredere tilnærming til det jeg ønsket å undersøke.

Utvalget for denne undersøkelsen består av fem idrettslærere med lang erfaring og med formell kompetanse, de er alle ansatt på forskjellige skoler. Alle respondentene var menn. Når

en ser på erfaring som lærere og hvilke idretter lærerne underviser i så kan vi si at respondentene utgjør en ganske homogen gruppe. En er under 30 år, en er under 40 år mens de tre siste er mellom 40 og 50 år. Informantene har vært lærere på idrettsfag fra 29 til 6 år. En av informantene er avdelingsleder mens de andre er vanlige lærere. 4 av informantene har drevet med toppidrett selv. To av informantene er involvert i toppidretten som trenere. Alle har brukt video som en integrert del av undervisningen i mer enn to år. På grunn av forskningsprosjektets tidsramme ble det ikke rekruttert flere informanter. Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass og er dermed å regne for oppsøkende intervju (Befring, 2007).

3.4 Gjennomføring av intervju

Det første intervjuet ble gjennomført 7.1, 2014 mens det siste ble gjennomført 6.2, 2014. Alle respondentene ble kontaktet via mail og telefon i forkant at intervjuene, slik at de kjente til emnet og hvordan intervjuet ville foregå. Alle informantene viste både fleksibilitet og velvilje og samtlige intervju ble gjennomført til avtalt tidspunkt og på avtalt sted. Intervjuene var stipulert til 60 minutt, og varte i praksis mellom 41 til 56 minutter.

Widerberg (2001) understreker at personlige egenskaper og innlærte ferdigheter er avgjørende for å være en god intervjuer. Er man sosial, viser interesse for andre mennesker, er vennlig og har en god evne til å lytte har man et godt utgangspunkt. Tjora (2010) sier at vellykkede intervjuer preges av en avslappende stemning hvor informantene er komfortable. I et forsøk på å ufarliggjøre en mulig anspent situasjon, ble intervjusekvensen startet med litt praktisk informasjon omkring gjennomføring samt noen enkle og konkrete spørsmål om informantene og deres yrkeserfaringer (jf. Vedlegg nr. 1).

Det er ikke slik at informasjonen som kommer frem under intervjuer trenger å reflektere informantenes sanne mening, sier Tjora (2010). Intervjuobjektene kan være påvirket av intervjusituasjonen, noe som får konsekvenser for informantenes svar og refleksjoner. Informantene mine gav ikke uttrykk for at intervjusituasjonen var anspent og ubehagelig. De virket å være veldig komfortable med å fortelle om sine oppfatninger, erfaringer, sin bruk og opplevelser. Flere av intervjuobjektene fortalte i etterkant av intervjuet at de syntes dette var et viktig tema, og at de syntes det var meningsfullt å få uttale seg.

Tjora (2010) sier at det er vanlig at intervjueren klarer å løsrive seg mer og mer fra intervjuguiden etter hvert som intervjuene skrider frem, dette gir intervjueren mulighet til å

engasjere seg fullt ut i samtalen, og at denne får en bedre flyt. I forhold til min rolle under intervjusekvensene merkes en klar forbedring av intervjuferdigheter etterhvert som erfaringen med metoden økte.

Det finnes flere måter å dokumentere et intervju på. De vanligste metodene er lydopptak, video eller notater. Ifølge Johannessen (2010) er det så å si umulig å huske alt som blir sagt under en intervjusamtale. I forbindelse med min undersøkelse har jeg brukt diktafon. Diktafon er et praktisk hjelpemiddel under et intervju ettersom den registrerer ordbruk, tonefall og pauser, en kan også gå tilbake i lydopptakene og høre dem om igjen enkelt. Kvale & Brinkmann (2009) sier at diktafonen gir intervjueren mulighet til å bruke oppmerksomheten på informanten, emnet og dynamikken i selve intervjuet. Ulempen er ifølge Kvale & Brinkmann (2009) at en diktafon ikke fanger opp informantens kroppsspråk.

3.5 Tolking og analyse av data

Analysing av kvalitative data består av å bearbeide tekst. For å få intervjuene i et tekstformat er man nødt til å transkribere lydopptakene. Kvale & Brinkmann (2009) sier at å transkribere betyr å transformere, det skjer et skifte fra en form til en annen. Å transkribere et intervju betyr at en oversetter talespråk til skriftspråk. Transkribering blir brukt for å få samtalene mer strukturerte og mer egnet for analyse hevder Kvale & Brinkmann (2009).

Det finnes ingen universell standard prosedyre for transkripsjon. Forskeren må foreta valg i transkriberingsprosessen. Transkriberingen kan være eksakt replika av det muntlige intervjuet, men intervjuet kan også transkriberes til en mer formell stil. Det må også tas hensyn til detaljnivået på transkripsjonen i forhold til pauser, intonasjon og følelsesuttrykk. Intervjuene i denne studien er transkribert fra dialekt til bokmål, kun spesielle dialektord ble tatt med, i tråd med råd fra Tjora (2010).

Muntlig språk skiller seg fra skriftspråket på flere måter sier Tjora (2010). Det muntlige språket er mindre systematisk, uten avsnitt og tegnsetting. I min studie har jeg benyttet tegnsetting i det transkriberte materialet. Pauser er merket med Intonasjon og følelsesuttrykk kommer ikke frem i de transkriberte intervjuene.

Under analysen av datamaterialet har jeg anvendt det som Kvale & Brinkmann (2009) kaller meningsfortetting. «*Meningsfortetting medfører en forkortelse av intervjuerpersonens uttalelser til kortere formuleringer. Lange setninger komprimeres til kortere, hvor den*

umiddelbare mening i det som blir sagt, gjengis med få ord» (Brinkmann & Kvale 2009). Under transkriberingen av intervjuene ble jeg igjen oppmerksom på hvor upresist og usammenhengende vi ofte uttrykker oss muntlig, dette gjaldt vel så mye for undertegnede. For å yte meg selv og mine informanter en viss rettferdighet var det nødvendig å komprimere utsagnene ned til kortere meningsenheter.

En kategoribasert analyse av data har vært dominerende innenfor kvalitativ forskning. Dette innebærer en kategorisering av datamaterialet fra intervjuene der materialet systematiseres i konstruerte tema (Holter & Kalleberg, 1996). En slik kategorisering ble foretatt allerede i utarbeidelsen av intervjuguiden. Kvale & Brinkmann (2009) sier at transkribering og analyse er tett knyttet til hverandre. Underveis i intervjuene og under transkriberingen noterte jeg ned de mønster, likheter og ulikheter som etterhvert gjorde seg gjeldende. Etterhvert utviklet nye underkategorier seg, jeg erfarte det Kvale & Brinkmann (2009) sier, analysen starter allerede under intervjuet.

Ifølge Brinkmann & Kvale (2009) består analysen av et intervju av fem trinn. Den starter med første trinn som er å lese igjennom hele intervjuet for å få en følelse av helheten. Dette gjorde jeg selvsagt med alle intervjuene. I andre trinn skal man finne de naturlige "meningsenhetene" slik de uttrykkes av intervjupersonen. Under analysen forsøkte jeg etter beste evne å få fatt i hva informanten la i utsagnet. I trinn nummer tre søker man å uttrykke temaet som dominerer den naturlige meningsenheten så enkelt og så klart som mulig. Forskeren vil her forsøke å lese intervjupersonens svar på en så fordomsfri måte som mulig, og å tematisere uttalelsene fra intervjupersonens synsvinkel slik forskeren fortolker denne skriver Kvale & Brinkmann (2009). Når jeg forkortet meningsutsagnene til mine informanter til kortere formuleringer, var jeg opptatt av å bevare det dominerende temaet i den naturlige meningsenheten. Etter at dette var gjort ble enhetene kategorisert og sortert. I trinn nummer fire undersøker man meningsenheten i lys av undersøkelsens spesifikke formål. I denne fasen foretok jeg en bevisst utvelgelse av meningsenhetene i lys av oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. I det femte og siste trinnet i analyseverktøyet, blir de viktigste emnene i intervjuet bundet sammen i et deskriptivt utsagn. Resultatet fra denne prosessen ble en analyse og resultatdel.

3.6 Troverdighet

«Innenfor samfunnsvitenskapen diskuteres troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskap som regel i sammenheng med begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet»

(Kvale & Brinkmann, 2009, s. 246). Når en skal tolke resultatene fra et kvalitativt prosjekt så innebærer det å reflektere over empiriens meningsinnhold. Tolkningen av empirien kan på den ene siden knyttes til forskerens teoretiske forankring og på den andre siden til de tendensene og sammenhengene forskeren vurderer under analysen. Når en snakker om kvaliteten på en analyse må vi si noe om studiens troverdighet, sier Thagaard (2009).

Reliabilitet handler om studiens pålitelighet. Dersom forskningsprosjektet gir inntrykk av at forskningen er gjennomført på en pålitelig og tillitsvekkende måte kan vi si at studien innehar høy grad av reliabilitet. For å styrke reliabiliteten må forskeren gjøre rede for hvordan empirien har blitt utviklet gjennom forskningsprosessen sier Thagaard (2009). Hvis flere forskere benytter seg av samme metode og likt design og finner like resultater styrker dette studiens pålitelighet, sier Silverman (2011).

I min studie har jeg som tidligere nevnt brukt et semistrukturert intervju. Selv om man har en viss struktur i et slikt intervju er det liten sannsynlighet for at en annen forsker ville fått eksakt de samme svarene med samme intervjuguide. Man vil sannsynligvis kunne finne samsvar og likhetstrekk, men ikke identisk likhet.

For å styrke reliabiliteten i slike studier bør man unngå ledende spørsmål. Spørsmålene man stiller bør være åpne slik at de gir informanten mulighet til å reflektere og til å komme med sine forklaringer og tolkninger. I min intervjuguide har jeg prøvd å etterleve dette, samtidig må en være klare over at alle spørsmål i et intervju er ledende i en eller annen grad. Forskeren vet på forhånd hva han søker og spørsmålene blir formulert i den retningen hvor forskeren ønsker å finne svar.

Intern og ekstern konsistens er et annet element innenfor kvalitativ forskning. Intern konsistens handler, ifølge Grønmo (2004) om at de innsamlede data virker rimelige opp mot hverandre og i et mer helskkelig perspektiv. Min studie viste mange sammenfall i respondentene sine fortellinger og erfaringer.

Ekstern konsistens vises når data samsvarer med annen tilgjengelig informasjon på området, ifølge Grønmo (2004). Jeg fant en masteroppgave av Mats Medvold Hordvik som har sett på videobruk innenfor norsk topphåndball. Hordviks hovedkonklusjon er at arbeid med videoklipp i grupper bidrar til økt refleksjon over egne handlinger som igjen fører til læring (Hordvik, 2011).

Validitet og reliabilitet er tidvis overlappende. Høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet. Datamateriale er ikke relevant for problemstillingen hvis det ikke pålitelig. Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) defineres validitet som en uttalelser sannhet, riktighet og styrke. I innledningen i denne oppgaven informerer jeg kort om min tilknytning til fenomenet som skal studeres, dette har jeg gjort bevisst slik at leseren får mulighet til å vurdere om min bakgrunn kan ha påvirket min tolkning av resultatene. Dalen (2011) råder forskeren om å gjøre nettopp dette slik at en kritisk leser kan ta forskerens bakgrunn i betraktning når det gjelder prosjektets validitet.

Når vi snakker om validitet kan vi spørre oss selv om vi måler det vi tror vi måler (Robson (2002). Dette var et tilbakevendende spørsmål gjennom hele prosessen. Spørres det etter det jeg er på jakt etter? Sier svarene noe om hvordan film og video kan fremme den formative vurderingen på idrettsfag?

Grønmo (2004) vurderer validitet ut fra tre typer kvalitetsparameter. Disse er kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet. Kompetansevaliditet refererer til forskerens kompetanse innenfor datainnsamling og hans teoretiske tolkninger relatert til forskningsfeltet. Jeg mener selv at jeg som idrettslærer har god kjennskap til konteksten og gode forutsetninger for å etablere kontakt med respondentene, stille relevante spørsmål, og til å forstå og fortolke utsagn og fortellinger.

Kommunikativ validitet sier noe om forskeren sine dialoger med andre og i hvilken grad materialet er treffende for problemstillingen (Grønmo, 2004). For å ivareta dette gjennomførte jeg først en pilotstudie, som jeg presenterte for mine medstudenter og leder for masterkurset. I etterkant fikk jeg kritiske spørsmål og bekreftende tilbakemeldinger som hjalp meg særlig i forskningsprosessens startfase. Underveis har jeg diskutert ulike sider av forskningsprosessen med medstudenter, veileder og kolleger som selv har skrevet masteroppgave. Disse har gitt meg kritiske spørsmål og bekreftende tilbakemeldinger underveis særlig i forhold til problemstillingen.

Pragmatisk validitet er ifølge Grønmo (2004) en måte å vurdere studiens nytteverdi i forhold til å skape endring eller utvikling av praksis. Mitt håp med denne studien er at den kan bidra til styrking av den formative vurderingen på idrettsfag. Grønmo (2004) sier at forskeren har en utfordring ved at han må klargjøre resultatene i forhold til målet og premissene for studien, slik at den pragmatiske validiteten kan vurderes.

For at en forsker skal kunne samhandle med andre, kreves det at det etableres en relasjon mellom forsker og informant. Roller spiller en sentral rolle i alle relasjoner, til alle roller er det knyttet plikter og rettigheter, samhandlingspartnerne stiller rolleforventninger til hverandre (Fossåskaret & Aase 2007). En forsker som forsker i sitt eget felt har byttet rolle fra praktiker til forsker. I forbindelse med mitt studie har et slikt rollebytte funnet sted. Samtidig som jeg jobbet som idrettslærer skulle jeg forske innenfor praksis på min egen skole og andre naboskoler i fylket med forskerens analytiske distanseblikk. Å gjøre feltarbeid i sin egen kulturkrets innebærer at en studerer en del av sin egen virkelighet sier Wadel (1991). Alle mine informanter befinner seg innenfor en virkelighet jeg i syv år har betraktet som min egen. Alle min informanter er ansatt i Rogaland fylkeskommune, og er kolleger jeg til en viss grad samarbeider med og treffer regelmessig gjennom eksamensoppdrag, seminarer, fagforum eller kursing. En av informantene er ansatt ved min egen skole og jobber i samme avdeling som undertegnede, relasjonen her er følgelig enda tettere.

Thagaard (2008) sier at den sosiale interaksjonen mellom forsker og informant vil påvirke den forståelsen og den kunnskapen som kommer frem under intervjuet. Hvilken betydning forskerens kollegastatus har for forskningen i intervjusituasjonen, blir et sentralt spørsmål i denne sammenheng. Repstad (2007) definerer forskningseffekten som *«alle virkninger på aktørene og deres samspill av at de er under utforskning og vet om det»*. Repstad (2007) er klar på at han ikke anbefaler forskning i egen organisasjon. Repstad sier at forskeren står i fare for å «go native», med det mener han at forskeren står i fare for å bli en av de innfødte, man mister den akademiske distansen, og får personlige interesser for det som skjer på feltet.

Jeg var klar over at jeg beveget meg inn i et felt hvor jeg var og er personlig engasjert. Jeg står ovenfor den samme hverdagen og mange av de same problemstillingene som mine respondenter. Jeg er også klar over at min kjennskap og erfaring på feltet kan føre til at jeg tar mer for gitt enn det en forsker strengt tatt skal gjøre. «En person som står i et sterkt avhengighetsforhold til et miljø eller aktører i miljøet, slik at utfallet av forskningen vil få sterke personlige konsekvenser for en selv, bør ikke ta på seg forskningsoppdrag i dette miljøet», sier Repstad (2007, s. 39) kategorisk. Jeg er ikke redd for at min forskning skal få personlige konsekvenser for meg, men må vedgå at min nærhet kan ha konsekvenser for hvilke områder som blir belyst og hvordan dette blir fremstilt.

3.7 Etikk og personvern

Når en bruker intervju som forskningsmetode står man ovenfor flere etiske utfordringer. Thagaard (2009) understreker at det alltid er forskeren som har det overordnede ansvaret for å ivareta informantene gjennom hele forskningsprosessen.

Når en skal gjennomføre et forskningsprosjekt er man nødt til å forholde seg til etiske prinsipper og juridiske retningslinjer.

Konfidensialitet handler ifølge Kvale & Brinkmann (2009) om hva slags informasjon fra datainnsamlingen som blir gjort tilgjengelig for hvem. Privat identifiserbar deltakerinformasjon skal ikke offentliggjøres uten at deltakerne erklærer at de er inneforstått med dette. Ifølge forvaltningsloven er all informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner taushetsbelagt. Ingen personopplysninger vil komme frem i min studie. De utvalgte sitatene som blir presentert i resultatdelen og drøftingsdelen vil bli anonymisert.

Å benytte seg av intervju som en metode i en masteroppgave innebærer at deltakernes utsagn og beskrivelser vil bli offentliggjort. Ved bruk av intervju vil det kunne være mulig å knytte innholdet til informantene som deltar i studien, en må derfor finne ut om prosjektet er meldepliktig. I mitt prosjekt oppgis verken direkte eller indirekte personopplysninger. Da jeg tok den uformelle meldeplikttesten på NSD sin side (<https://trygg.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/meldeplikttest>) var konklusjonen at mitt prosjekt falt utenfor meldeplikten.

Den nasjonale forskningsetiske komite` for samfunnsvitenskap og humaniora har vedtatt noen forskningsetiske retningslinjer som jeg var nødt til å forholde meg til. NESHS punkt nr 9 sier at forskning må baseres på informert samtykke fra de som skal studeres (Holter & Kalleberg, 2006). Informert samtykke vil si at deltakerne i forskningsprosjektet har gitt sitt samtykke til deltakelse på grunn av informasjon om hensikt og formål med forskningsprosjektet, prosjektets design, samt mulige risikoer og fordeler med deres deltakelse jamfør NESHS punkt nr 8 (Den Nasjonale forskningsetiske komite` for samfunnsvitenskap og humaniora). Inn under informert samtykke ligger også frivillig deltakelse, og muligheten for når som helst å kunne trekke seg fra forskningsprosjektet. Deltakerne bør også informeres om hvem som vil få tilgang til datamaterialet, sier Kvale & Brinkmann (2009). I informasjonskrivet som jeg sendte til informantene i forbindelse med rekrutteringen ble informantene informert om prosjektets innhold om rett til å avstå på hvilket som helst tidspunkt før prosjektslutt og om tidsrammen

for prosjektet. Skrivet inneholdt også informasjon om anonymisering av personidentifiserende opplysninger i prosjektoppgaven (vedlegg 2).

4.0 Resultat, tolkning og analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere funn fra intervjuene av de fem respondentene og kort analysere disse. Jeg bad idrettslærerne fortelle om sin bruk av video og film, om muligheter og utfordringer med bruken. Med utgangspunkt i problemstillingen og datamaterialet har jeg systematisert og analysert utsagn for å identifisere meningsbærende enheter om bruk av video og film i undervisningen. Jeg har tematisert svarene i tråd med forskningsspørsmålene:

Hvordan har idrettslærere i Sør-Rogaland brukt video i opplæringen?

Hvilke læremuligheter ser idrettslærerne i videobruken?

Hvilke utfordringer knyttes til bruken?

4.1 Videobruk

I denne delen vil jeg først og fremst rette oppmerksomheten mot lærernes praktiske bruk av video i undervisningen. Jeg vil presentere funn som sier noe om hva slags teknologi de bruker og hvilke utfordringer som oppstår i forbindelse med det. Videre vil jeg presentere funn som sier noe om i hvilke sammenhenger video brukes, og til slutt kort om elevenes tilbakemeldinger på lærernes videobruk.

4.1.1 Teknologi, muligheter og utfordringer

På spørsmål om hva slags teknologi de bruker i forbindelse med video og film i undervisningen forteller informant 1, 2 og 3 at de bare bruker Ipad eller Iphone når de gjør opptak i undervisningen. Informant 4 og 5 sier at de hovedsakelig bruker Ipad og Iphone, men noen ganger videokamera når dette er mer tjenlig. «Nesten all min erfaring er på ipad, med det kameraet som er der. Litt iphone men mest ipad», forteller informant 1.

«Ipad har jo den store fordel, at den enklere kan gi umiddelbar respons. En kan gjøre ett opptak og vise dette fem sekunder etterpå, det er ikke så store muligheter hvis en trenger å zoome en del tekniske finesser. Dette er jo ikke så godt med ipad som med ett videokamera. Så da vil jeg nok foretrekke videokamera hvis jeg skal filme en fotballkamp, for å sikre en høyere kvalitet», forklarer informant 4 som ved noen anledninger også bruker videokamera.

De to lærerne som bruker videokamera bruker dette i forbindelse med filming av kamper eller spillesekvenser der det kan være nyttig å kunne zoome og fortsatt ha brukbar oppløsning på bildet.

Lærerne begrunner valgene av Iphoner og Ipader med at disse verktøyene er mobile og veldig brukervennlige, informant 2 hevder at

«det er mye enklere å gi elevene rask tilgang til materialet når en gjør opptaket med en ipad eller iphone. Jeg lager ett klipp, jeg prøver å lage det på rundt to minutter, for da er det lett å laste opp, det tar ikke lang ting. Vi planlegger på forhånd hva vi skal filme. Jeg tar det med ipad, etterpå så laster jeg det inn på youtube og så leverer jeg til itslearning. En må passe på at en ikke legger ut åpent, jeg har en youtubekonto og den skal ikke være åpen for alle sammen».

Informant 2, 3 og 4 legger ut klippene via læringsplattformen Itslearning mens informant 1 og 5 sier at de ikke ennå har kommet frem til gode nok delingsløsninger.

Informant 5 uttrykker en viss frustrasjon over dette:

«Der håper jeg at du skal komme opp med en god løsning når du er ferdig med dette. Nei jeg gjør ikke klippene tilgjengelige jeg bruker tid på å sitte sammen med dem. Jeg setter meg ned med hver enkelt elev og snakker og viser, utover det har jeg ikke noe bedre løsning på dette. Men dette er noe jeg absolutt har lyst til å få til».

I forhold til deling er lærerne delt, tre har funnet løsninger som de mener er gode og gjennomførbare mens to av lærerne bare viser klippene på ipaden, iphonen eller sin egen PC.

Informant 1 og 5 bruker video applikasjonen som ligger på ipaden og iphonen når du kjøper den. De tre andre informantene bruker en annen applikasjon. «Ja den som jeg bruker mest er vel den som heter «Coach`s Eye», så finnes det jo mange paralleller til denne», forteller informant 4. Dette er en app som gir brukerne mulighet til å kjøre opptaket i ulike hastigheter og til å markere kroppsdelar, sette på piler og legge på kommentarer mens opptaket går. Informant 3 demonstrerte dette på en utmerket måte under intervjuet.

Informant 1 og 5 bruker ikke applikasjonen som de tre andre informantene. Det er litt oppsiktsvekkende at to av informantene bruker kamera applikasjonen som ligger på Ipaden og Iphonen når du kjøper den, ettersom det finnes et utall andre billige applikasjoner som gir deg langt større muligheter. En grunn til dette kan være at informant 1 og 5 føler seg trygge på det de har og er fornøyd med dette, en annen er at de mangler råd og kompetanse til å navigere i ett enormt tilbud.

På spørsmål om hvordan de opplever den tekniske terskelen i forbindelse med videobruk, spriker svarene noe. Informant 2,3 og 4 opplever den tekniske terskelen som lav og ivrer etter at flere skal melde seg på. *«Dette er veldig lett, det viktigste er at du vet hva du skal se etter, hvis du jobber som trener eller lærer så burde du jo vite dette. Vet en dette så er det jo ikke noen tekniske terskler i det hele tatt»* sier informant 3. Informant 2 poengterer at videobruk krever tid og at det ikke bare er lærerne som bør jobbe med den digitale kompetansen. *«Sette av tid til å bruke det enda mer, involvere flere lærere men også få opp den digitale kompetansen til elevene slik at de kan bruke det mer selv»*.

Informant 1 og 5 er tydelige på at den tekniske terskelen er lavere nå enn tidligere men fortsatt utfordrende. *«Terskelen er lav og den har bare blitt lavere og lavere»*, sier informant 1. Samtidig er de tydelige som tidligere nevnt på at de mangler gode delingsløsninger. Årsakene til at den tekniske terskelen oppleves ulikt kan være mange, bakgrunn, interesser, støtte og opplæring på arbeidsplass kan være ulike faktorer.

Informantene knytter flere utfordringer til bruken. På spørsmål om i hvilken grad de opplever skolen som en støttespiller sier informantene 1,2,3 og 5 at de opplever lite støtte og veiledning fra skolens side. *«Nei det blir feil å si at skolen har vært en pådriver, vi har selv vært igangsettere. Jeg har tatt et IKT kurs i regi av fylket, men det vi har lært har stort sett vært gjennom prøving og feiling»*, forteller informant 2. Informant 3 etterlyser kompetanse og forståelse fra ledelsen.

...«kurs og veiledning innenfor teknologi, er jo for så vidt gammelt når kurset avholdes så det er en utfordring. Det betinger at jeg må være på hugget, hvis jeg er den de må dra så skjer det ingenting, men hvis jeg på en måte er litt pådriver og er med på det som foregår så får jeg dem til å anvende og bruke, her hos oss, så sitter kanskje de som har minst kompetanse på dette på toppen, da er det tungt».

Informant 4 er tydelig på han får god støtte fra sin egen IT avdeling når det oppstår utfordringer. Alle informantene forteller at skolene er imøtekommende i forhold til innkjøp av utstyr.

På bakgrunn av disse svarene virker det som om flere av lærerne ikke mener at skoleledelsen går foran på dette området. Skoleledelsen bevilger midler til utstyr, men besitter ifølge informantene ikke særlig kompetanse på dette området og foretar seg lite for å skaffe slik kompetanse. Alle informantene er tydelige på at bruk av video i undervisningen har vært på deres eget initiativ.

Alle informantene forteller at det var impulser fra toppidretten som fikk dem til å begynne med video. Hvis vi utelukkende ser på mine informanternes svar kan vi si at toppidretten i større grad enn skolen har sett potensialet i videobruk i forhold til prestasjonsutvikling.

4.1.2 Bruksområde

På spørsmål om hvor utbredt video er på deres avdeling spriker svarene. «Her har det ikke vært et satsningsområde. Vi har ikke hatt det oppe som noen stor sak. Vi har snakket litt om det når folk har vært på kurs. Vi har ikke noe samarbeid i forhold til det, så jeg vil si vi er på et forholdsvis lavt nivå i forhold til det» forteller informant 1, sammen med informant 5 føler han seg ganske alene om sitt engasjement rundt videobruk på sin avdeling. Informant 2,3 og 4 er klare på at de ikke er alene om bruken på sin avdeling.

«Hva skal jeg si? Det er ganske mye i bruk, jeg bruker det veldig mye og jeg kjenner tre stykker som også bruker det veldig mye, det er litt inspirert av meg men det er også litt avhengig av at de har mye treningslære i tredjeklasse, skråstrek de er over snittet interessert ettersom de jobber som trenere og er veldig opptatt av feedback til utøverne», forteller informant 3.

Svarene her indikerer at det på noen idrettskoler er i ferd med å etableres et miljø og en kultur for å bruke video i undervisningen mens dette ikke har skjedd ennå på to skoler.

«Det er uante muligheter men om det vil brukes i norsk, matte og spansk det er jeg usikker på, men i vårt fag så vil det være relevant tror jeg», sier informant 5. På spørsmål om i hvilke fag de bruker video sier alle mine informanter at de bruker video i faget toppidrett, fire av informantene sier at de også bruker video i treningslære og aktivitetslære. Denne bruken planlegges på forhånd og legges som oftest inn i planen oppgir informantene. Informant 1 forteller at de også har brukt video innenfor treningsledelse: *«...i treningsledelsen har vi også brukt det, om ikke så mye i undervisningen så i en del oppgaver og forbindelse med praksis der vi som lærere ikke greier å være like mye rundt».*

Informant 3 forteller om en annen og mer spontan bruk. *«Det kan godt være jeg er innom styrkerommet, der jeg ser noen holder på å trene, telefonen har jeg alltid i lomma, da tar jeg opp den og så filmer jeg noen som holder på, da kan det være jeg ser at de enten gjør ting veldig bra eller litt feil, så går jeg bort til dem og gir dem tilbakemeldinger».*

Informantene bruker video først og fremst i praktiske fag der hovedfokus er innlæring av motoriske ferdigheter. Noen informanter bruker også video utover dette. Den spontane

bruken informant 3 forteller om viser tydelig at video og film er noe som kan gjøres i øyeblikket hvis en er bevisst på mulighetene. Noe som tidligere krevde planlegging og etterarbeid kan gjøres raskt og enkelt ved hjelp av et verktøy de fleste av oss har i lomma.

Ettersom mye av undervisningen på idrettsfag foregår ute er følgelig vær og vind en klar utfordring. En annen utfordring som en av lærerne peker på er at det er vanskelig å vise klipp for grupper ettersom skjermen på ipaden er liten og det ikke finnes prosjektorer i haller og ute på treningsfeltet. *«Jeg skulle jo ønsket at vi hadde eksempelvis en skjerm inne i garderoben der du bare kunne koble til og så vise de forskjellige momentene som du skal ut å øve på»*, sier informant 1.

Alle lærere ser helt åpenbare utfordringer i forhold til bruk av videoklipp og ikke minst i forhold til å gjøre klippene tilgjengelige for elevene. *«Ja klart det er det, det handler litt om hva du legger ut, det er viktig å være bevisst på hva en legger ut og hva en filmer»*. Understreker informant 4. Alle lærerne fremholder at bruk av video krever en etisk bevissthet.

Videobruk bør skje innenfor trygge rammer i tett dialog med elevene sier alle informantene. *«Det jo viktig å ha en god dialog med elevene, og at de får komme med sin mening på hva som er greit og hva som ikke er greit»*, sier informant 5.

På spørsmål om lærerne har fått negative tilbakemeldinger fra elever i forbindelse med videobruk, har ingen lærere noe å melde. Informantene svarer også at de ikke har opplevd at videoklipp har kommet på avveie.

Jeg opplevde informantene som åpne og ærlige og finner ingen opplagte grunner til å betvile deres utsagn. På bakgrunn av informantenes svar tolker jeg det dithen hen at det ikke har oppstått nevneverdige problematiske situasjoner i forbindelse med videobruk så langt. Det at samtlige lærere peker på høy etisk bevissthet som en utfordring kan tyde på at de besitter en slik bevissthet selv. At ingen klipp har kommet på avveie etter å ha blitt delt regelmessig på itslearning av tre lærere over tid og forårsaket negative opplevelser som lærerne vet om tyder også på at elevene besitter en viss etisk bevissthet i forhold til dette.

4.1.3 Respons på videobruk

På spørsmål om informantene har gjort seg observasjoner eller har fortellinger som støtter egen videobruk, har alle informantene relativt utfyllende svar. De fleste fortellingene omhandler tilbakemeldinger som har hatt synlig effekt. *«Ja jeg har det, når jeg har dem over*

tre år så ser jeg jo at teknikken endrer seg og mange blir bedre, mange blir bedre spillere og da tror jeg at video er en medvirkende årsak», forteller informant 5.

På spørsmål om de har fått positive tilbakemeldinger fra elevene i forbindelse med videobruk er svarene informantene gir igjen entydige. «Responser var ekstremt positiv, kom og film meg. La meg få se på dette.....generasjonen som vokser opp nå er veldig vant med å bli dokumentert fra de er knøttsmå, så min erfaring er at de liker godt å bli eksponert både med bilder og med filmer», forteller informant 1.

I forbindelse med de to foregående spørsmål er det mange av lærerne som kommer inn på motivasjon. «Det er klart at det er motiverende for dem å se hva som er bra men også det at en ser helt konkret hva en skal rette på til neste gang», sier informant 3. «Det jeg merket i hvert fall når jeg gikk rundt og filmet dem på en sånn egentreningsøkt var at de ble mer fokuserte og konsentrerte når de skulle....», forteller informant 1.

Svarene informantene gir i forbindelse med respons på videobruk er ganske klare. Videobruk oppfattes av elevene som positivt og læringsrikt. Informantene sitter igjen med utelukkende positive erfaringer knyttet til bruken. Dette kommer også frem når informantene skal svare på spørsmål om hva de tenker om videobruk ti år frem i tid. Alle informantene sier at de vil fortsette med bruk av video og at video vil bli mer utbredt. «Da håper jeg at det er en naturlig del av undervisningen i hvert fall i mine fag», sier informant 1. «Ja si det, jeg tror at video i skolen er mye mer brukt også i andre settinger enn i idrettsfag hvor vi først og fremst har brukt det», sier informant 2.

4.2 Muligheter og utfordringer

Hvilke muligheter lærerne ser ved bruk av video utgjør kjernen i min oppgave. Jeg vil under dette punktet ta utgangspunkt i Black & Williams fem hovedstrategier fra 2009 som formativ vurdering er sentrert rundt (jf. 2.3.3) og presentere funn som sier noe om mulighetene og utfordringene i forbindelse med videobruk innenfor disse fem hovedstrategiene.

4.2.1 Mål og kriterier

På spørsmål om hvilke muligheter lærerne ser med bruk av video i undervisningen forteller alle informantene at de bruker video og film for å vise gode øvingsbilder. «Med iPad er det lett å vise øvingsbilder gjerne fra «Coach`s Eye», der kan en sammenligne den ideelle teknikken med

elevens utførelse. Jeg har nok ikke brukt det så mye som en kunne ha gjort, men jeg ser jo at det er store muligheter for å gjøre det», sier informant 4.

Alle informantene forteller at de henter gode øvingsbilder fra eksterne filmklippbanker som de bruker i undervisningen. «Vi bruker gode øvingsbilder fra idretten, norsk toppfotballsenter har en egen side med masse gode filmklipp», forklarer informant 2. Informant 5 utdyper:

«Vi snakker om å begynne å analysere litt video, mer som kamper da gjerne landskamper eller eldre kamper som vi selv har spilt. Det er vanskelig å få tak i materialet som er bra nok, men å analysere for eksempel angrepsspillet å se på hva slags kombinasjoner de bruker. Hva slags skudd? Hvordan de hopper inn? Hvordan de står i forsvar osv osv. Med dette kan vi bevisstgjøre enormt og åpne forståelsen for en del ting som de kan ta med seg inn i trening og spill senere. Dette er ting vi er på trappene med, men ikke helt i gang med. Bevisstgjøring i forhold til roller og hvordan de løser situasjoner. På tv2.no ligger faktisk mye materiale lett tilgjengelig, før var det ikke sånn».

Alle informantene sier at de tror video og film kan være med på og synliggjøre suksesskriterier. «Jeg er overbevist om at forståelsen for de tekniske ferdighetene som kreves i eksempelvis en langpasning kommer mer til syne med en video enn når du står og forklarer», sier informant 1.

Samtlige informanter forteller at de tror video kan være med på å bevisstgjøre elevene på oppgaven og hva som kreves. «Så det er prestasjonsfremkallende i den grad at de blir mer bevisst på sin egen utførelse», sier informant 2. «Det er det som er målet da hele tiden, at vi skal få tenkende individer er det ikke det da? Tenkende mennesker er morsomt å jobbe med», understreker informant 5.

Informant 3 og 4 forteller også at de bruker film og video i utviklingen av vurderingskriterier og krav. «Etter jeg har filmet sekvenser i eksempelvis aktivitetslære kan jeg ta det videre til de andre lærerne, og vi kan i fellesskap bli enige om hvor vi legger lista og hva vi skal legge vekt på sånn at vi er litt samkjørte», forteller informant 4.

En av utfordringene er å finne gode øvingsbilder sier informant 3. Det ikke er sikkert at et øvingsbilde trenger å være relevant for alle.

«Det er nødvendigvis ikke slik at du har de samme fysiske ressursene som den du ser på bildet, eller akkurat samme lengden på lemmene, da kan kanskje ikke du gjøre det akkurat likt. Det er en veldig viktig ting å være klar over. En kan ha et ideelt bilde av hvordan posisjonen skal se ut men det er ikke sikkert at du skal gjøre det akkurat likt som på bilde, det er ikke sikkert du er tilpasset det».

En annen utfordring er at suksesskriteriene blir mange og at informasjonsmengden er stor. *«Jeg fokuserer på en eller to ting om gangen, det gjelder å ikke se på for mye på en gang»*, forteller informant 5.

Informant 1,2 og 4 sier at de ser potensialet i videobruk, men opplever at de ikke bruker video så mye som de kanskje hadde ønsket på dette området. *«Vi har et øvingsbilde og ser da eleven utføre den samme teknikken så kan vi da sammenligne. Jeg har nok ikke brukt det så mye som en kunne ha gjort, men jeg ser jo at det er store muligheter for å gjøre det»*, sier informant 4.

En utfordring som går igjen under flere punkter er tidsbruk. Det å finne gode øvingsbilder er krevende som en av informantene er inne på.

Under dette punktet er lærerne ganske samkjørte i forhold til noen momenter, samtidig som de er noe sprikende på andre momenter. De er enige om at video kan være med på å tydeliggjøre læringsmål og kriterier og at video kan gi gode bilder, som kan øke elevenes bevissthets nivå. Alle lærerne sier at de bruker klipp fra eksterne klippbanker i tillegg til egne klipp og at dette letter arbeidet med å finne gode øvingsbilder.

Informantene 1 og 4 er tydelige på at de kunne brukt video oftere innenfor dette feltet. Knapphet på tid blir oppgitt som årsak. Like fullt forteller informant 3 at han bruker øvingsbilder hele tiden så her er svarene noe sprikende. Den manglende korrelasjonen mellom de store mulighetene og den for noen mer beskjedne bruken kan muligens ha noe med kultur å gjøre. *«Dette er en kultur flere enn må brenne for. Så jeg trenger tre fire andre også som har lyst til å gjøre dette, da kommer jeg til å gjøre det, nå er jeg litt alene»*, forteller informant 1.

4.2.2 Tilbakemelding og fremovermelding

På spørsmål om hvilke muligheter de ser med videobruk og på spørsmål om videobruk kan hjelpe dem å gjøre en enda bedre jobb, kommer samtlige informanter inn på tilbakemeldinger. De er ivrige når de forteller. To av informantene viser meg klipp og viser og demonstrerer med ipaden, mens de forklarer.

Alle informantene peker på muligheten til å se bevegelsen flere ganger i ulikt tempo. *«Fordelen er jo at jeg kan se ting flere ganger, jeg kan gjenoppleve det å vurdere det flere ganger. Har du ikke den muligheten så må du ta en avgjørelse der og da. Du er da helt avhengig av minnet»*, sier informant 4. Informant 3 forteller: *«Når du driver med vurderingsarbeid så kan du gå*

tilbake å se i filmene. Du kan sjekke din vurdering, når en får muligheten til å se situasjonen utførelsen på ny og i slow motion kan en justere egen vurdering. Det er effektivt».

Tre av informantene forteller at de opplever at video kan være et hjelpemiddel i forhold til bredden og presisjonsnivået i feedbacken. «Noen bevegelser går så fort at øye ikke er i stand til å oppfatte det. Selv om jeg ser hundre slike bevegelser i løpet av uka så vet jeg at jeg ikke greier å se alt», sier informant 3. Informant 1 forteller:

«Med video så får jeg gjerne litt bedre tid til å se, jeg kan se ting om igjen og derfor kan jeg greie å dekke over et større spekter av feedbacken, jeg kan faktisk gi mer feedback. Noen ganger er det vanskelig å huske akkurat det som skjedde, har du da en film så kan du være mer presis. Det kan ta lenger tid men du har i hvert fall mulighet til å kunne belyse enda større, og jeg tror feedbacken kan sitte lenger i».

Alle informantene bruker video i forbindelse med feilsøking og positiv forsterking. «Hvis du ser hva som er veldig bra så kan du forsterke det», sier informant 2.

To av lærerne peker også på utfordringen det er å skulle vurdere mange elever over relativt kort tid og viser til video som et hjelpemiddel. «Det er veldig enkelt å merke de som er veldig flinke og så er det enkelt å plassere de som er i andre enden og så har vi mer eller mindre en ganske stor midtsektor som noen ganger er litt vanskelig å plassere og kanskje har vi ikke god nok tid til å se disse og vurdere disse. Og da synes jeg det er enklere når vi har gjort opptak», forteller informant 4.

Alle lærerne mener selv at video og film kan være med på å styrke troverdigheten på tilbakemeldingene de gir elevene. De mener at video og film kan gjøre det lettere for læreren å begrunne sin egen tilbakemelding. «Video og film er et middel til å vise dem hva jeg ser», sier informant 5. «I forhold til utøverne så beveger du deg jo fra synsing til fakta, det er jo umulig å diskutere», mener informant 3. «Jeg tror at elevene kan få en enda større tillit til lærer hvis vi klarer å bruke video verktøyet på en god måte. Det betyr jo at elevene kan se at det vi sier stemmer», mener informant 2.

Informant 3 bruker filmen som en del av selve tilbakemeldingen. «I tillegg så kan jeg fra «coach`s eye» lage klippet om til en analyse veldig fort der jeg kan spille filmen så fort eller sent jeg vil. Så kan jeg legge på kommentarer, tegn og piler og så kan jeg til sist poste filmen til vedkommende på facebook, mail, telefonen eller hva en måtte ønske».

Alle lærerne sier at de bruker video og film både til å gi umiddelbar feedback og til å gi feedback som elevene får noe senere. Flere informanter sier at situasjonen er avgjørende for når feedbacken bør komme. *«I treningssetting bruker jeg det mest til å gi umiddelbar feedback, der du kan se deg selv og ikke noen andre, jeg gir ikke umiddelbar feedback under vurderingssituasjoner, da kommer feedbacken i ettertid»*, sier informant 3.

Informant 3 skiller mellom umiddelbar feedback og feedback som er basert på en analyse. *«Det er viktig å skille mellom umiddelbar feedback og analyse arbeid. Hvis jeg gjør et analyse arbeid på en elev fordi vi leter etter noe spesielt så tar dette lenger tid enn hvis du tar et kort opptak for å gi umiddelbar feedback»*.

Alle lærerne forteller at video er et nyttig verktøy i forbindelse med dialog og fremovermelding. *«...en gjør et opptak av en elev, vurderer i samarbeid med eleven det han har gjort og så blir en enig om arbeidsoppgavene videre»*, forklarer informant 4. Informant 3 forteller: *«Jeg filmer under innlæring og bruker materialet under individuell veiledning, utøveren får se seg selv med en gang. Vi kommenterer sammen i sakte film og i halv fart og i full fart og så blir vi enige om hvor vi skal justere og hva vi må tenke på til neste gang»*.

En åpenbar utfordring som flere av lærerne peker på er at video kan være veldig avslørende og kan for noen fortone seg som en noe brutal metode. *«De er jo skjøre mange i den alderen, så vi må jo prøve å ta vare på mennesker ikke knekke dem»*, understreker informant 5. *«Vi er bevisste på at vi ikke knuser de helt da, det er nok mange som opplever at når de ser seg selv spille fotball så går det uhyggelig sent, veldig mye senere enn det de opplever selv og derfor blir det ganske sånn, ja en litt ubehagelig opplevelse første gangen fordi de ser så mye dårligere ut på film enn det de faktisk opplever selv»*, forteller informant 4. *«Det er brutalt, de sier jo at du skal være veldig forsiktig med å vise for mye av det negative fordi det setter seg i ryggmargen, så jeg vil helt klart anbefale å bruke de gode bildene først til å starte med»*, understreker informant 1.

En annen utfordring som flere av lærerne er inne på er informasjonsmengden. *«Vi konsentrerer oss om en ting, så da er det det vi ser på, da er det kun det jeg gir feedback på, selv om jeg ser noe annet når jeg kjører det i sakte film som var feil, så må vi først gjøre oss ferdige med feedbacken på det første»*, sier informant 3.

Den største utfordringen som alle lærerne er inne på er tidsbruken. Feedback er tidkrevende, særlig hvis en skal gi differensiert individuell feedback. *«Tidsbruk er helt klart den største*

utfordringen, ressursene må ligge der hvis du skal ha mulighet til å bruke det på en god måte», slår informant 5 fast.

Svarmaterialet under dette punktet viser at mine informanter bruker video i utstrakt grad i forbindelse med tilbakemelding og fremovermelding. Det er om tilbakemelding samt alle informanter forteller mest, de er engasjerte og knytter eksempler og fortellinger til utsagnene sine. Hvis en kun ser på mitt svarmateriale virker det som om det er her video har sin hovedmisjon. Informantene peker på mange muligheter video gir dem på dette området samtidig som de er klar over mange av de utfordringene som er knyttet til bruken.

4.2.3 Egenvurdering, dialog og diskusjon

Alle lærerne sier at de bruker video i forbindelse med egenvurdering i ulik grad.

«Ja det er egentlig der vi bruker det mest. Vi vil at elevene skal være aktive i egenvurderingen, de skal se seg selv for å bli bedre men skal også kunne vurdere seg selv. Vi har alltid med noen refleksjonsspørsmål som utgjør et utgangspunkt for vurderingen. Elevene skal vurdere seg selv etter forhåndsbestemte kriterier. Målet er at elevene blir mer bevisst på egen prestasjon, det blir også lettere for elevene å forstå vurderingen».

Elevene vurderer ikke bare sin egen prestasjon eller utførelse, flere lærere sier at elevene også bruker video når de vurderer hverandre. *«Ja det er det en del av, særlig i forbindelse med mekanikken, da jobber elevene sammen, de filmer hverandre og kommenterer hverandre. De filmer også hverandre i enkelte treningsøvelser»*, sier informant 5.

To informanter tror at video kan gi elevene mulighet til å vurdere seg selv ut i fra et mer solid grunnlag. *«De får muligheten til å se seg selv og faktisk gjøre seg opp en mening utfra det som er reelt kontra det man føler og kjenner på»*, sier informant 5.

Flere av lærerne er tydelige på at elever som filmer hverandre byr på utfordringer. *«Det er klart det er en kjempeutfordring i skolen at elever kan filme hverandre»*, sier informant 5.

To av lærerne savner et bredere engasjement rundt video og egenvurdering på sin skole. *«Dette er noe flere enn jeg må brenne for. Så jeg trenger tre fire andre også som har lyst til å gjøre dette, da kommer jeg til å gjøre det, nå er jeg litt alene»*, forteller informant 1.

Flere lærere ser helt klart at video kan være en tilrettelegger for egenvurdering men vet ikke hvordan og trenger veiledning og tips. *«Nei det har vi ikke brukt men det ligger jo enorme*

muligheter der, men det går litt på tida også sånn som jeg ser det man får liksom ikke plass til alt», sier informant 5.

Det er bare to av informantene som sier at de bruker video som utgangspunkt for klasserom diskusjoner. «*Vi har gjort det eksempelvis ved å filme en spill - økt der du samler dem etterpå og ser på og diskuterer det som var tema»,* forteller informant 2. «*Vi har kanskje gjort dette mest med våre på fotballen, det kan være kampsituasjoner overgang fra forsvar til angrep, hva gjorde vi som lag og så kan vi se på hva den enkelte kunne gjort og på det valget den enkelte gjorde, dette kan være utgangspunktet for en diskusjon»,* forteller informant 4 som har brukt video på denne måten.

Begge informantene forteller at diskusjonene stort sett har foregått i plenum. Informant 4 forteller:

«Når vi har gjort det med fotballen så har vi vel sittet i plenum og prøvd å åpne for diskusjon, det er sjelden en fasit i fotball, men det er kanskje noen retningslinjer og så kan elevene komme med innspill. Som regel har alle fotballspillere noen forslag til hva som kan bli gjort. Og så kan det være med på å danne grunnlaget får å si om dette var ett dårlig eller godt valg. Vi kunne sikkert utvidet dette til at de hadde diskutert i grupper men det har vi vel gjort i mindre grad, mest plenum og mest innspill og vi har vel også kommet med våre forslag og innspill uten at det nødvendigvis skulle være fasiten».

Informant 2 bruker video som utgangspunkt for en fagsamtale mellom lærer og elev. «*Elevene skal vurdere seg selv etter noen kriterier for eksempel kvaliteten på 1 touch, kvaliteten på bevegelsene, kvaliteten på valgene osv. Elevene vurderer seg selv og vi lærere responderer tilbake på elevens vurdering»,* forteller informant 2.

Informant 1 forklarer hvordan videoklipp kan være et godt utgangspunkt til gode prosess samtaler.

«Så sånn sett så legger du jo også hodet ditt på et fat som lærer. Du blir gjerne nødt til å innrømme at du planla feil, øvelsene gav ikke det utbytte som du hadde håpet på, men det er bare positivt. Det er der vi ønsker å komme, vi savner jo ofte det i de gruppene vi trener, de er for lite kritisk til arbeidet vårt, det er jo det vi ønsker at de skal være, ingenting er kjekkere enn hvis du får en elev som sier til deg hva du bør gjøre annerledes det er kanskje litt ubehagelig der og da».

I forhold til arbeidsoppgaver så er alle informantene inne på at video gir informasjonen trenger for å kunne gi differensierte arbeidsoppgaver, men som blir brukt i ulik grad. «*Video*

kan jo være et hjelpemiddel i forhold til å gi individuelle arbeidsoppgaver, i forhold til nivå og rolle», sier informant 4.

Informant 2 bruker regelmessig video som utgangspunkt når han utformer arbeidsoppgaver. Informanten forteller at han lager oppgaver som er tilknyttet videoklippet som elevene skal jobbe med i etterkant. «*Hvor mange touch hadde du? Hvordan var mottakene dine? Hva gjorde du når du ikke hadde ballen? Var det mulig for de andre å treffe deg? Var du raskt oppi når du skulle presse?*», er eksempel på oppgaver informant 2 gir elevene sine etter en spillsekvens.

Til tross for at flere lærerne ser et potensial er det bare informant 2 som har brukt videoklipp som grunnlag i forhold til utforming av oppgaver.

«Nei ikke bevisst, jeg tror ikke vi har gjort det. Vi har ikke laget et spesialsydd opplegg i forhold til det vi har filmet, det tror jeg ikke vi har gjort. Det er klart at et systematisk bruk av video verktøyet måtte gått i den retning at vi spesialsyr et opplegg, vi filmer, ser og jobber videre med det, vi har nok ikke gjort så mye av det», forteller informant 4.

Informant 2 som har brukt video som utgangspunkt for klasseromdiskusjoner sier at slike diskusjoner bør foregå innenfor trygge rammer.

«Vi hadde nok gjort det mer i et lag, hvis vi hadde hatt ei gruppe på 16-18 mann og alle var trygge på hverandre. Vi har prøvd det litt men vi føler ikke det var noe gunstig for de som følte seg litt utrygge. Så i den grad vi har brukt det så har vi brukt klipp ifra Champions League og Premier League som utgangspunkt for en klasseromdiskusjon».

Informant 4 sier at bruk av video innebærer eksponering av egne ferdigheter, og ser på dette som en utfordring.

«Det er klart at diskusjonen også berører enkeltindivider på banen. Hvis da backen gjorde en dårlig jobb så vil jo det være synlig for alle de andre. Men det spørs jo i hva slags grad en vektlegger det negative i forhold til det positive som ble gjort. Vi prøver å ha fokus på at elevene skal gå ut av rommet med en følelse av at her har jeg gjort en del bra, men også at de kan se hva som bør jobbes videre med»

Flere av lærerne savner et fagmiljø der de kan veilede hverandre og få tips om hvordan en kan bruke video effektivt i forhold til de rammer man har i skolen. «*Jeg ser nok for meg at jeg kan videreutvikle min egen bruk av det, men jeg håper å få nye tips om hvordan det kan gjøres*», sier informant 5.

På bakgrunn av svarmaterialet under dette punktet kan vi si at det er stor variasjon i bruken i forhold til egenvurdering og elevvurdering, men også i forhold til video som et utgangspunkt for en diskusjon eller dialog. Bruken virker her å være langt mer beskjeden enn ved det foregående punktet. Flere av informantene sier at de ser store muligheter men at de ennå ikke har handlet på disse, mens andre ikke ennå ser på dette som en mulighet. Informantene som har brukt video i forbindelse med egenvurdering og elevvurdering har utelukkende positive erfaringer. Mens informantene som har brukt video som et utgangspunkt til en diskusjon har opplevd dette som utfordrende i større grad.

5.0 Diskusjon

I denne studien har målet vært å avdekke hvordan bruk av video/film brukes i formativ vurdering av lærere på idrettsfag. Hovedproblemstillingen ble formulert slik: *Hvordan kan bruk av video/film fremme den formative vurderingen på idrettsfag?* Denne vil bli drøftet gjennom tre forskningsspørsmål:

Hvordan har idrettslærere i Sør-Rogaland brukt video i opplæringen?

Hvilke læremuligheter ser idrettslærerne i videobruken?

Hvilke utfordringer knyttes til bruken?

I dette kapittelet vil jeg ta for meg de funn som jeg mener er de mest sentrale i forhold til min problemstilling. Funnene jeg vil ta utgangspunkt i knyttes opp mot de tre forskningsspørsmålene ovenfor. Under hvert punkt vil jeg først si noe om lærernes bruk, deretter læringsmuligheter og til sist utfordringer knyttet til bruken. Resultatene vil bli drøftet i lys av teorien om formativ vurdering som det er gjort rede for i teoridelen. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Black & Williams hovedstrategier fra 2009. De mest sentrale funnene sett i lys av min problemstilling og mitt teoretiske rammeverk er:

Alle lærerne sier at bruk av video og film kan være et viktig verktøy i forbindelse med tydeliggjøring og deling av læringsmål og suksesskriterier (pkt. 1).

Alle lærerne sier at video hjelper dem med å gi elevene tilbakemeldinger og fremovermeldinger som hjelper dem videre i læringen (pkt.2)

Alle lærerne bruker i ulik grad video i forbindelse med egenvurdering og elevvurdering (pkt 3).

Lærerne bruker i ulik grad video i forbindelse med klasseromsdiskusjoner og utforming av arbeidsoppgaver (pkt.4).

5.1 Deling og tydeliggjøring av læringsmål og vurderingskriterier

Deling og tydeliggjøring av læringsmål og vurderingskriterier er en av fem hovedstrategier innenfor formativ vurdering, ifølge Black & William (2011). Black & William (2011) sier at når elevene får et klart bilde av hva som er målet med læringen vil de i større grad bli forpliktet på egen læring og bli mer effektive i læreprosessen.

Ifølge Hattie & Timperley (2007) skal feedbacken besvare tre sentrale spørsmål, det første spørsmålet lyder: Hvor går jeg? Hva er målet med oppgaven? Hvilken grad av forpliktelse krever en slik oppgave? Hvilke kriterier må oppfylles for å oppnå suksess. Utøveren/eleven må forstå hensikten med oppgaven. Dette kaller Hattie & Timperley for «feed up». At eleven får informasjon om rett svar eller utførelse er en del av det Nyquist definerer som sterk formativ vurdering.

Et sentralt funn i min undersøkelse er at alle lærerne bruker video og film til å synliggjøre læringsmål og suksesskriterier. Ny teknologi gjør det mulig for lærerne å gi elevene et klart bilde av hva som er målet med læringen og hvilke kriterier som må oppfylles ute på treningsfeltet.

Dowrick viser hvordan bruk av video kan bidra til positive gevinster innenfor flere områder, en av disse handler om klargjøring av mål. Videomodellering og selvmodellering kan synliggjøre suksesskriterier og krav som stilles til god utførelse og kan bidra til å klargjøre målet og fremgangsmåten i bevegelsesutfordringen. Dette kan eksempelvis gjøres ved videomodellering. En viser video av perfekt utførelse. En kan spille utførelsen i sakte film og se stillbilder, med disse mulighetene kan en analysere bevegelsesoppgaven og peke på de mest sentrale krav og utfordringer ifølge Dowrick (1999).

Informantene i min undersøkelse bruker video i ulik grad slik Dowrick beskriver ovenfor. Ved hjelp av ny teknologi kan øvingsbilder vises ute på treningsfeltet i sakte film og med stillbilder. Øvingsbilder er et sentralt element i forbindelse med motoriske ferdigheter. Kognitive motoriske teorier har tradisjonelt sett på motoriske ferdigheter styrt fra sentrale prosesser i hjernen, hvor en blant annet har snakket om øvingsbilder (Robb, 1972). Målet er gjennom trening å redusere avviket fra idealet. Dette er en modell hentet fra kybernetikken (Wiener,

1961). Refleksjonen og forståelsen av opptaket danner grunnlaget for ny respons. Magill (1980) sier at bevegelser kan endres og justeres ved å sammenligne med tidligere bevegelser eller opp mot en referanse.

En kan som Dowrick sier vise den perfekte utførelsen i eksempelvis en langpasning som en av informantene refererer til for elevene. Elevene får da et klart bilde på læringsmålet og kravene knyttet til en slik arbeidsoppgave. Dette kan selvsagt gjøres uten video, men en er da avhengig av elever eller instruktør som er i stand til å vise et idealbilde. Det en mister er muligheten til å stoppe bevegelsen, til å kjøre den i sakte film og til å markere sentrale kroppsdelene.

Forutsetningene for å vise læringsmålet og kriterieriene slik at elevene får en forståelse av dette blir dårligere.

Informantene trekker ikke bare frem øvingsbilder som sier noe om en motorisk bevegelsesoppgave. Alle informantene i min undersøkelse underviser i faget toppidrett, fire av informantene underviser i lagidrettene fotball og håndball som betegnes som sammensatte idretter. I denne sammenheng er det ofte like aktuelt å se på situasjoner og handlingsvalg som utførelser av bevegelsesoppgaver. En langpasning skal ikke bare utføres teknisk riktig den må slås i riktig rom og i riktig tid. Å se en korrekt utførelse av en langpasning er nyttig, men dette gir begrenset informasjon. Å se en langpasning slått i riktig rom og til riktig tid i forhold til medspillere og motspillere gir et klarere bilde på læringsmålet og kriteriene. Slike øvingsbilder oppstår i øyeblikket og er vanskelig å fange uten video. Informantene henviser til filmklippbanker med slike øyeblikk, informantene viser disse klippene til elevene. På denne måten mener informantene at elevene blir mer bevisste i forhold til læringsmål og suksesskriterier.

Det finnes selvsagt utfordringer knyttet til dette. En av lærerne er inne på noe av den generelle kritikken mot øvingsbilder som går ut på at ikke alle øvingsbilder passer for alle. En annen kritisk innvending har vært at øvingsbilder fremmer likhet og ikke nødvendigvis utvikling mot nye og bedre løsninger. En annen utfordring er at bildene gir mye informasjon, som oftest kan ikke all denne informasjonen bearbeides på en gang. Utfordringen for lærere og elever er å velge fokusområder som passer inn i deres læreprosess. Rothstein & Arnold (1976) understreker viktigheten av dette, de hevder at effekten av videofeedback påvirkes av tre faktorer. Den tredje faktoren er instruktøren, læreren eller medelevens evne til å supplere observasjonen med nøkkelord som leder oppmerksomheten mot viktige bevegelsesmomenter.

Funnene mine viser at video på ulike måter kan medvirke til at elevene får et klarere bilde av læringsmål og vurderingskriterier, som er en av hovedstrategiene innenfor formativ vurdering.

5.2 Tilbakemeldinger og fremovermeldinger

Den formative vurderingen oppfordrer til ny forbedret feedback mellom lærer og den lærende. Det å gi elever tilbakemeldinger som hjelper dem fremover i læringen er den tredje av de fem hovedstrategiene innenfor formativ vurdering (Black & William, 2006). *«Formålet med vurdering i fag er å fremme læring underveis og uttrykke kompetansen til elevene, lærlingen og lære kandidatene underveis og ved avslutningen av opplæringen i faget. Vurderingen skal gi god tilbakemelding og rettleiding til elevene, lærlingene og lære kandidatene»*, kan vi lese i opplæringsloven.

Ifølge Black & William (2006) retter formativ vurdering søkelys mot konkrete problemer og gir elevene et klart bilde av hva som er galt og forteller hva som må gjøres for å gjøre det riktig. Tilbakemeldinger skal handle om kvalitet på arbeid. Den skal inneholde råd om hvordan en kan forbedre seg. Innenfor formativ vurdering finnes et stadig tilbakevendende spørsmål: «Vet jeg egentlig nok om elevenes forståelse for å hjelpe dem videre?» (Black & William, 1998, s. 8, min oversettelse)

Det er i møte med dette spørsmålet, at video og film kan være en hjelp. Video eller film kan være med å bidra til at mer informasjon om prestasjonen blir gjort tilgjengelig. Tilgangen på informasjon får konsekvenser for bevegelsesløsningen. Den økte tilgangen på informasjon får igjen konsekvenser for den videre læreprosessen.

Newell (1991) mener at læring av bevegelser er en kognitiv aktivitet hvor feedback utenfra spiller en avgjørende rolle i forhold til korrigerende og tilpasning til hjernen. Magill (1980) deler ytre feedback inn i to kategorier: kunnskap om resultat (KR) og kunnskap om prestasjon (KP). Salmoni, Schmidt & Walter (1984) sier at video kan være et hjelpemiddel i arbeidet med å gi KR. Det er viktig at utøveren blir gjort oppmerksom på utvalgte momenter i opptaket. Denne form for feedback har større effekt enn når utøveren ser opptaket på egenhånd. Forfatterne hevder at uten veiledning kan utøvere være ineffektive i forhold til å oppdage funksjoner som er viktige i forhold til prestasjonen, og de deler av opptaket som ikke har relevans kan være forstyrrende.

Når en jobber med idrett kan det, som mange av lærerne er inne på være utfordrende å si noe om KR og KP i etterkant både for lærer og elev. Kroppen, ballen, badmintonflua eller skiene kan bevege seg veldig fort, og ofte opplever man at man mangler informasjon. Alle idrettslærerne sier at det er en utfordring å gi tilbakemelding på noe som går fort og som ofte er svært sammensatt.

Som flere av lærerne er inne på kan man med video og film gå tilbake i tid og manipulere hastigheten. Informantene er tydelige på at video gir dem mer presis informasjon om KR og KP, som kan resultere i at kvaliteten på tilbakemeldingen på det som har blitt gjort blir bedre. Video og film kan gi elevene det klare bilde av hva som er galt som Black & William (1998) har poengtert viktigheten av. Ved hjelp av video kan man svare mer presist på Hattie & Timperleys spørsmål: «How am I going?» Med mer informasjon kan feedbacken bli mer presis og bredere som informantene er inne på.

I forhold til bredden peker flere av informantene på utfordringen det er gi tilbakemeldinger til relativt mange elever på noe som har foregått over en relativt kort periode. Som en av informantene er inne på legger en ofte merke til toppsektoren og bunnsektoren, og gir en del tilbakemeldinger her, mens midtsektoren noen ganger havner i bakgrunnen. Ifølge opplæringsloven har alle rett til underveisvurdering og fremovermeldinger som sier noe om hva de skal gjøre videre i utviklingen, dette er en formidabel utfordring i praktiske fag, hvor en ikke sitter igjen med et skriftlig uttrykk etter undervisningen som en kan ta utgangspunkt i. Mye avhenger av minnet som flere av informantene peker på. Ronglan (2008) definerer refleksjon over handling som om å tenke over det som skjedde retrospektivt. Ved å tenke tilbake på det vi har gjort kan vi finne ut hvordan hver handling har bidratt til resultatet. Video kan være ett nyttig redskap når en skal analysere og evaluere idrettsatferd. Video kan gi læreren et bedre grunnlag til å gi tilbakemeldinger til flere elever. Utfordringen er at slikt analysearbeid er krevende og tar tid, noe flere av mine informanter understreker.

Mer presis informasjon om KR og KP gir lærere og elever et enda bedre grunnlag når de skal stake ut veien videre i læringen. *“All those activities undertaken by teachers and by their students in assessing themselves that provide information to be used as feedback to modify teaching and learning activities”*, utgjør som tidligere vist selve kjernen i formativ undervisning ifølge Black & William (1998, s. 140). Bruk av video er et eksempel på slike aktiviteter.

Mennesker oppfatter ting på ulike måter og har ulike versjoner på hva som har blitt gjort. Trener, utøver, lærer og elev har ofte ulike opplevelser av hva som har blitt utført. Mange

faktorer kan være årsak til dette. Hovedpoenget er at videofilm gjør det mulig å reise tilbake i tid, og se på hva som faktisk skjedde. Når dette gjøres mulig kan en avdekke misoppfatninger og den subjektive opplevelsen kan bli korrigert. Dette kan igjen bidra til en mer konstruktiv og presis dialog. Lorna & Katz (2006) hevdes det at studenter lærer og er produktive når de kan se at resultatene av arbeidet deres er en del av en kritisk og konstruktiv beslutningsprosess. Informantene i min undersøkelse sier at de opplever at med video kan de bevege seg fra synsing og føling til fakta. De opplever at videomateriale styrker troverdigheten i deres feedback og gjør feedbacken forståelig for eleven.

En formativ interaksjon er en interaksjon som har innflytelse på kognisjon. Det er en interaksjon mellom ekstern stimuli og feedback og intern produksjon utført av den som lærer sier Black & William (2006). Læreren gir eleven en utfordring eksempelvis i form av et høydehopp, eleven responderer på utfordringen. På bakgrunn av responsen komponerer læreren neste intervensjon. Ifølge Black & William har ikke tilbakemelding verdi hvis det ikke fører til en respons. Lærer må fortelle eleven hva som må gjøres for å komme videre, dette kaller vi i norsk skole for fremovermelding. Fremovermeldingen skal fortelle elevene hvor de trenger å gå og hvordan de skal komme dit. Tre av informantene sier at de bruker video når de sammen med eleven blir enige om veien videre. Ved å bruke bilder og film i tillegg til tekst som en av mine informanter viste til kan fremovermelding bli mer konkret og forståelig for eleven om dette gjøres på en god måte. Ifølge Flinterud og Smidesang (2012) skal fremovermeldingen være konkret og forståelig for eleven.

Som mine informanter er inne på gir video informasjon om elevenes nåværende nivå. Informantene bruker denne informasjonen til å gi tilbakemeldinger på hva elevene har gjort, og hva eleven må gjøre fremover. Informasjonen lærerne får fra video og samtaler med eleven blir i ulik grad brukt av lærerne når de skal ta beslutninger i forhold til neste intervensjon, og i forhold til utformingen av arbeidsoppgavene. Informantene har et høyt fokus på hva informasjonen kan si til elevene, men trolig mindre fokus på hva informasjonen kan si til dem. På spørsmål om hvordan video kan bidra til at de som lærere kan gjøre en bedre jobb er det bare informant 1 som kommer inn på at videomaterialet kan gi dem et bedre grunnlag til å ta beslutninger knyttet til den videre undervisningen. Video kan hjelpe lærere og elever med å identifisere områder hvor det trengs mer forklaring eller øving som ifølge Broadfoot (2007) kjennetegner formativ vurdering. Slik jeg tolker informant 1 og de andre lærernes utsagn er det lite som tyder på at hele potensialet blir realisert på dette området.

Et ankepunkt mot å bruke video som et feedbackverktøy har vært at det tar for lang tid før feedbacken når frem og at en slik bruk krever spesialkompetanse. Shute (2008) sier at timing av feedback i stor grad kommer an på oppgaven. Umiddelbar feedback er mest effektiv i forbindelse med prosedyrelæring. Hazen mfl. (1990) har understreket viktigheten av at feedbacken må komme raskt etter utførelse under innlæring av motoriske ferdigheter. De hevder videre at hvis en bruker video er det viktig at feedbacken kommer umiddelbart etter feil utførelse. Dette har tidligere vært en stor utfordring.

I min undersøkelse svarer samtlige informanter at de gir umiddelbar feedback ved hjelp av video. Rett etter utførelse kan elever se seg selv på skjermer med god oppløsning der bevegelser kan spilles i sakte fart og kroppsdeler markeres på selve treningsfeltet, forteller mine informanter. Videoklipp kan sendes via ulike kanaler med kommentarer og kan ligge tilgjengelige på elevens PC når eleven kommer ut av dusjen. Alt dette kan nå gjøres enkelt ved hjelp av verktøy de aller fleste lærere besitter, slår tre av informantene mine fast.

Kluger & DeNisi skriver at feedback på KP har størst effekt for erfarne utøvere og legger til at KP kan være læringshemmende for utøvere som har lav mestringsgrad. Den kan redusere både mestringsstro og motivasjon (Kluger & DeNisi, 1996). Feedback kan ha positiv men også negativ effekt på læringen fremholder Hattie & Timperley (2007), mine informanter ser ut til å være klar over dette. Video brukes på idrettsfag der alle elever har en lang idrettshistorikk og har høy mestringsgrad innenfor motoriske ferdigheter. Den mest utsrakte videobruken informantene viser til er i faget toppidrett, her går elever med lang erfaring og høy mestringsgrad innenfor sin spesialidrett. Videre sier lærerne at et videoklipp kan være en brutal tilbakemelding. Kluger & DeNisi (1996) sier at feedbacken har størst effekt når den sier noe om det som er korrekt først fremfor det som ikke er korrekt, dette er noe flere av mine informanter kommer inn på.

Assesment Reform Group har kommet frem til sju punkter som karakteriserer formativ vurdering. Ett av disse punktene er at vurderingen skal gi alle elever tro på at de kan forbedre seg (Broadfoot, 2007). Smith (2009) sier at «*tilbakemelding og fremovermelding skaper til sammen en dissonans mellom elevens ståsted og et planlagt mål*» (s. 31). Hun er opptatt av at undervisvurderingens hensikt er å oppheve denne dissonansen. Lærerens mandat er å føre eleven stadig nærmere målet. Utfordringen er å sørge for at dissonansen ikke blir for stor, noe som kan virke destruktivt på læringsprosessen. Vurderingen sin oppgave er å skape en positiv utilfredshet slik at eleven får en følelse av mestring.

Dowrick (1999) sier at selv modellering ved bruk av video kan demonstrere et positivt velvære for utøveren, den kan minne den lærende om tidligere demonstrert kompetanse. Denne formen for selvmodellering kan ifølge flere studier også bidra til å øke mestringstroen og selvtilliten. Videre kan selvmodellering redusere angst og stressnivå hos utøverne, og kan hjelpe utøvere til å oppnå gode resultater på tross av angst.

Informantene i min undersøkelse sier at de bruker video aktivt i forhold til positiv forsterking. Med hjelp av video kan lærere vise elever mestringsøyeblikk og forsterke dette. Informantene mine forteller også at video styrker deres egen integritet i forbindelse med tilbakemelding. På bakgrunn av dette kan vi si at video kan være med på å gi elever tro på at de kan forbedre seg ,og video kan være med på å styrke troverdigheten på den ros læreren gir.

5.3 Egenvurdering og kameratvurdering.

Egenvurdering er ifølge Black & William (2001) en viktig komponent i formativ vurdering ettersom det er en aktivitet som kan gi lærere og elever informasjon som videre kan brukes til å modifisere undervisningen og læreaktivitetene. Selvvurdering og kamerat vurdering er en av fem aktiviteter som har vist seg som effektive i læresammenheng (Black & Williams, 2006). Black & William (2006) sier at elevene må aktiveres som lærerressurser for hverandre og slik at de selv forstår at de selv har eierskap over egen læring. Black & William (2006) hevder at det er nødvendig at elevene og medelevene spiller en aktiv rolle i læreprosessen. Læreren skal designe, implementere og tilrettelegge for et godt og effektivt læringsmiljø, elevene er ansvarlig for læringen innenfor dette læringsmiljøet. Siden ansvaret for læring hviler både på lærer og elev, er det begges plikt å redusere konsekvensene av feilgrep fra den andre.

En forutsetning for effektiv egenvurdering er at eleven har et klart bilde av hva læringen faktisk sikter mot. Black & William (2001) sier at det er overraskende og trist at mange elever ikke innehar et slikt bilde. Jeg har tidligere vært inne på hvordan video kan bidra til å gi elever et slikt bilde. Når elevene får et slikt bilde hevder Black & William (2001) at de blir mer engasjert og mer effektive i læringen. Egenvurderingen kan bli gjenstand for diskusjon med lærere og medelever, diskusjoner stimulerer til refleksjon og refleksjon er sentralt i forhold til god læring slår Black & William (2001) fast.

Videoklipp kan gi eleven et godt vurderingsgrunnlag. Eleven kan uavhengig av sitt eget minne telle hvor mange ballberøringer han hadde under en spillesekvens og vurdere egne involveringer og taktiske valg. Som tidligere omtalt sitter en ofte igjen med en subjektiv

oppfatning etter en treningsøkt, det er ikke alltid denne oppfatningen stemmer overens med virkeligheten. Et videoklipp kan være en korreksjon på en subjektiv oppfatning, det kan hjelpe eleven til å oppdage nye aspekter ved sin egen utførelse.

I min undersøkelse bruker informant 2 video som et utgangspunkt til egenvurdering i forbindelse med motorisk innlæring. Informanten sier at egenvurderingen kan bidra til et høyere bevissthetsnivå omkring egne prestasjoner hos sine elever. Informant 2 forteller at elevenes egenvurdering blir brukt som et utgangspunkt for utviklingssamtaler. Ifølge informant 2 er egenvurderingen starten på en dialog mellom lærer og elev. Elevens egenvurdering og dialog med læreren skaper ikke bare en refleksjon hos eleven, den gir også læreren informasjon som kan gi svar på Black & Williams tilbakevendende spørsmål: «Vet jeg egentlig nok om elevenes forståelse for å hjelpe dem videre?» (Black & William, 1998, s. 8, min oversettelse)

Alle informantene har brukt video i forbindelse med kamerat vurdering i treningslære. Her analyserer elevene hverandres teknikker i forbindelse med en mekanisk organisk analyse, som er en analyse rettet mot kroppens bevegelser og hvilke krefter som virker inn i disse bevegelsene. Ingen informanter bruker imidlertid video i forbindelse med kameratvurdering i den regelmessige undervisningen. Dette er noe oppsiktsvekkende ettersom flere av informantene har observert kameratvurdering ved hjelp av video i ulike situasjoner. Dette er trolig mest brukt innenfor uorganisert idrett som i skateparker og i skianlegg, men er trolig en praksis som også kan være på sin plass i skolen.

Ifølge Lorna & Katz (2006) er målet med vurdering som læring at elevene skal tilegne seg ferdigheter og kognitive vaner som gjør de mer metakognitivt bevisste og mer selvstendige. Vurdering som læring fokuserer på å fostre frem elevenes evne over tid til å bli sine egne veiledere. Lærerne må starte denne prosessen ved å presentere og designe muligheter for elevene til å vurdere seg selv. Her har video et potensial til å spille en sentral rolle. De aller fleste elever har i dag mobiltelefoner med gode kamerafunksjoner, rammene for å ta video av hverandre og bruke dette som et grunnlag for kamerat vurdering er absolutt tilstede. Video kunne på denne måten være med på å aktivere elevene som læreresurser for hverandre som er en av hovedaktivitetene innenfor formativ vurdering.

5.4 Diskusjoner og arbeidsoppgaver

Hvordan man som lærer velger ut oppgaver er svært viktig ifølge Black & William (1998). Oppgaver må legitimeres ut fra de læringsmålene de er ment å oppfylle, og den eneste måten de kan fungere godt på, er hvis det ligger muligheter for elevene til å formidle sin voksende forståelse i oppgaveformene. Da er det viktig å se på, eller å lytte nøye til, samtalene og handlingene hvor elevene utvikler og fremviser sitt forståelsesnivå. Diskusjoner der elevene blir ledet til å snakke om sin forståelse på sin egen måte, er viktige hjelpemidler for forbedret forståelse og økt kunnskap. Dialog med læreren gir læreren mulighet til å svare, og om nødvendig reorientere elevens tenkning (Black & William, 1998).

Formativ vurdering handler om å være i kontinuerlig beredskap. I undervisningen handler det om å skape situasjoner og samle på øyeblikk der hensikten er å regulere undervisningspraksisen som igjen vil øke læringen. Hvordan lærere, elever og medelever skaper og samler på det Black & William (2006) kaller «*moments of contingency*» er avgjørende for den videre refleksjonen rundt design, pensum, pedagogikk, psykologi og kunnskap.

Flere av lærerne bruker video aktivt i forhold til dialog. To av lærerne (informant 2 og 4) forteller at de bruker videoklipp som utgangspunkt for klasseromdiskusjoner. Mats Melvold Hordvik har i sin masteroppgave forsket på videofeedback i grupper og konkluderer med at arbeid med videoklipp i grupper bidrar til økt refleksjon over egne handlinger, som igjen fører til læring (Hordvik, 2011).

Informant 2 bruker videoklipp hentet fra den internasjonale idretten såkalt videomodellering, mens informant 4 bruker video opptak av elevene, selvmodellering. Et videoklipp fra elevenes siste skolekamp eller spilløkt kan utgjøre et godt grunnlag til diskusjon. I slike diskusjoner har lærer en utmerket mulighet til å danne seg et bilde av elevenes forståelse av eget spill. Ved hjelp av video skaper og samler informantene «*moments of contingency*». Disse øyeblikkene danner grunnlaget for neste intervensjon.

Utfordringen i forhold til klasseromdiskusjoner er ifølge informant 2 og 4 først og fremst trygghet. Trygghet på hverandre og på læreren er en forutsetning for involvering. Å skape en slik kultur er krevende og informant 2 uttrykker at dette krever tid. Black & William (2006) understreker også viktigheten av lærerens trygghet. Læreren må være trygg nok til å gi elevene tid i diskusjonen, elevene må få tid til å reflektere før de kan svare. Informant 4 er inne på

viktigheten av gode refleksjonsspørsmål. Lærerens evne til å designe åpne spørsmål som gir elevene mulighet til å uttrykke forståelse er avgjørende for diskusjonen. Uten dette kan dialogen fort bli preget av spørsmål - svar sekvenser der noen få og ofte de samme elevene er involvert, dette er ifølge Black & William (2006) noe som preger mange av dialogene i skolen.

Alle informantene bruker video som et utgangspunkt for samtaler mellom lærer og elev. Denne bruken er mer utbredt blant mine informanter. I slike samtaler rundt et videoklipp har eleven en god mulighet til å si noe om sin egen forståelse av sitt forsvarsspill eller sin brystsvømming. Foruten læringen i selve dialogen skaffer læreren seg nyttig informasjon i forhold til neste intervensjon.

Utfordringen i forhold til 1 til 1 samtaler er igjen tidsbruken. En er som mine informanter er inne på avhengig av gode rammer for å kunne gjennomføre slike samtaler regelmessig.

Alle informantene bruker video i ulik grad når de designer arbeidsoppgaver som skal gi eleven muligheten til å uttrykke egen forståelse. Alle informantene bruker video i treningslære der elevene bruker videoklipp av seg selv når de foretar en mekanisk organisk analyse. Informant 2 bruker regelmessig videoklipp når han designer oppgaver. Informanten lager refleksjonsspørsmål som elevene skal svare på mens de ser klippene av seg selv. Spørsmålene er forankret i temaet som det jobbes med, informanten bruker pasning og mottak som et eksempel.

6.0 Avslutning

Problemstillingen som dannet utgangspunktet for denne oppgaven var: *Hvordan kan bruk av video/film fremme den formative vurderingen på idrettsfag?* Funnene mine viser at videobruk på flere måter kan være med på å fremme den formative vurderingen på idrettsfag. Bruk av video kan bidra til å synliggjøre mål og suksesskriterier og er et nyttig redskap for idrettslærerne i forbindelse med tilbakemeldinger og fremovermeldinger. Video kan ifølge mine funn være et nyttig verktøy i forbindelse med egenvurdering og kameratvurdering og kan fungere som utgangspunkt for arbeidsoppgaver, klasseromdiskusjoner, fagsamtaler og gruppesamtaler. Min konklusjon blir derfor at video kan være et viktig verktøy i arbeidet med å implementere Black & Williams fem hovedstrategier om formativ vurdering i undervisningen.

Ifølge min undersøkelse finnes det en del utfordringer knyttet til videobruk, det som allikevel kommer sterkest til uttrykk er alle mulighetene lærerne ser i forbindelse med denne bruken.

Noen av disse mulighetene og potensialet realiseres av lærerne, men funnene viser et klart sprik mellom de mulighetene lærerne ser og lærernes faktiske praksis.

For meg har dette vært en særdeles interessant undersøkelse der jeg har fått et godt innblikk i andre idrettslæreres videobruk. Dette innblikket har gjort at jeg allerede har videreutviklet min egen bruk og er i dag mer bevisst på hvordan og hvorfor jeg bruker video. Mitt håp er at denne oppgaven skal inspirere flere til å bruke video i undervisningen på en formativ og lærefremmende måte. Jeg tror og håper at undersøkelsen kan skape refleksjon og debatt rundt videobruk og formativ vurdering på de skolene som har deltatt. Kanskje kan denne masteroppgaven være begynnelsen på en tettere dialog og en rikere delingskultur skolene imellom.

Litteraturliste

- Afflerbach, P. (2002). *Teaching reading self-assessment strategies*. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (s. 96-111). New York: Guilford Press.
- Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bennet, R.E. (2009). *A critical look at the meaning and basis of formative assessment*. Princeton, NJ: Educational testing service.
- Bennett, R.E. (2011). *Formative assessment: a critical review*. Princeton, NJ: Educational testing service.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. I *Assessment in Education* nr 5. London: King's College London School of Education.
- Black, P. & Wiliam, D. (2001). *"Inside the Black Box" – Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: King's College London School of Education.
- Black, P., & D. Wiliam. (2006). *Developing a theory of formative assessment*. In *Assessment and learning*, ed. J. Gardner. London: Sage.
- Bloom, B.S. (1984) The search for methods of instruction as effective as one to one tutoring. *Educational leadership*, 41 (8), 4-17.
- Boyer, E., Miltenberger, R.G., Batche, C. & Fogel, V. (2009). Video modelling by experts with video feedback to enhance gymnastics skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42, 855-860
- Broadfoot, P. (2007) *An introduction to assessment*. New York: Continuum.
- Dale, E.L. & Wærness, J.I. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Dalen, M. (2011) *Intervju som forskningsmetode*, en kvalitativ tilnærming. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Davis, R. (1997). *Parallel Process in Organisational Consulting*. British Gestalt Journal, 6/2, 98-101.
- Den Nasjonale forskningsetiske komite` for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet 17.07.2014 kan ses i sin helhet på: <https://www.etikkom.no/Vart-arbeid/Hvem-er-vi/Komite-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dobson (2011) *Forord II*, i Engh, Roar. (2011). *Vurdering for læring i skolen - På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dowrick, P.W. (1999) A review of self modeling and related interventions. *Applied & Preventive Psychology*, 8, 23-39
- Dysthe, O. (2001). "Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring", i O. Dysthe (red): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2008). *Klasseromsvurdering og læring*. Kan finnes i sin helhet på: http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Bibliotek/2/BedreSkole-4-08_Dysthe.pdf
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen - På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Flinterud, A. & Smidesang, Ø.R. (2012) *Vurdering for læring hva betyr det egentlig*. Masteroppgave i pedagogikk. Høyskolen i Lillehammer. Avdeling for pedagogikk og sosialfag.
- Forskriften til opplæringsloven (2009). *Formålet med opplæringen*. Hentet 10.03.2013. Kan finnes i sin helhet på: <http://www.lovdatabasen.no/all/nl-19980717-061.html>
- Fossåskaret, E. & Aase, T.H. (2007) *Skapte virkeligheter*. Oslo: Universitetsforlaget

- Gallahue, D.L. & Ozmun, J.C. (2006). *Understanding Motor Development*. McGraw-Hill
- Gardner, J. (2012). *Assessment and learning* (s. 81-100). London: Sage.
- Grønmo, S. (2004) *Samfunnsvitenskapelig metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Guadagnoli, M., Holcomb, W. & Davis, M. (2002) The efficacy og video feedback for learning the golf swing. *Journal of sport science*. Vol. 20 (8).
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of'over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. I *Review of Educational research*, 77 (1), 81–112.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97- Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Forskningsrådet. Kan finnes i sin helhet på:
http://www.forskningsradet.no/CSStorage/Flex_attachment/8212018563.pdf
- Hazen, A., Johnstone, C., Martin, G.L. & Sirkameswaran, S. (1990). A videotaping feedback package for improving skills of youth competitive swimmers. *The Sport Psychologist*, 4, 213-227
- Herbert, E., Landin, D. K. & Menickelli, J. (1998). Video feedback: What learners see and how they use it. *Journal of sports pedagogy*, 4, 12-28
- Holter, K. & Kalleberg, R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetforlaget.
- Hordvik.M.M. (2011) *Læring gjennom videofeedback*. Masteroppgave i idrettsvitenskap. Norges idrettshøyskole.
- Ives, J.C., Straub, W.F. & Shelley G.A. (2002). Enhancing Athletic Performance Using Digital Video in Consulting. *Journal of applied sports psychology*, 14 (3), 237-245

- Jacobsen, D.I., (2000) *Hvordan gjennomføre undersøkelser*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Janelle, C.M. (1997). *Maximizing performance feedback effectiveness through videotape replay and a self-controlled learning environment*. University of Florida
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kjærnsli, M, Lie, S, Olsen, R.V & Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft- Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kluger, A.N. & DeNisi, A. (1996). The Effect of Feedback Interventions on Performance. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284
- Klenowski, V. (2009). Editorial: Assessment for learning revisited: An Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education principles, Policy and Practice*, 16 (3), 263-268
- Krumsvik, R.J. (2009). En ny digital didaktikk. I.H. Otnes (red.), *Å være digital i alle fag*, 227-254. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Larsen, A.K, (2010) *En enklere metode*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Lorna, E. M & Katz, M.S. *Rethinking classroom assessment with purpose in mind: Assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning*. Manitoba Education, Citizenship & Youth, 2006.
- Magill, R.A.(1980) *Motor Learning – concepts and applications*, Dubuque, Iowa, WBC.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Newell, K.M. (1991). Motor skill acquisition. *Annual Review of Psychology*, 42, 213-237

Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W. & Shewbridge, C. (2011): *OECD Review of Evaluation and Assessment in Education, Norway*. Lasta ned 10.05.2012:
<http://www.oecd.org/dataoecd/60/60/48632032.pdf>

Nyquist, J.B. (2003). *The benefits of reconstructing feedback as a larger system of formative assessment: A meta-analysis*. Unpublished Master of Science thesis, Vanderbilt University.

OECD (2011) *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway, 2011*. Kan finnes sin helhet på: www.oecd.org/edu/evaluationpolicy.

Opplæringsloven (2009). Formålet med opplæringen. Hentet 10.10.2012. Kan finnes i sin helhet på: <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>

Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioural Science*, 28 (1), 4-13.

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse, kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rienecker, L. & Stray Jørgensen, P. (2006). *Den gode oppgaven*. Bergen: Fagbokforlaget.

Robb, M. D. (1972). *The dynamics of motor skills acquisition*. Prentice hall, New Jersey

Robson, C. (2002) *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers, 2nd edition*. Blackwell Publishing

Romack, J.L. & Valantine A.D. (2005) Teaching Proper Lift Techniques: The Benefits of Supplementing Verbal Feedback With Video Playback. *National Strength and Conditioning Association*, Volume 27 number 3, 60-63

Ronglan, L.T. (2008). *Lagspill, læring og ledelse. Om lagspillenes didaktikk*. Oslo: Akilles Forlag

Rothstein, A. L., & Arnold, R. K. (1976). Bridging the gap: Application of research on videotape feedback and bowling. *Motor Skills Theory Into Practice*, 1, 35-62.

- Sadler, R.S. (1989) *Formative Assessment: revisiting the territory*. Queensland: Faculty of Education, Griffith University.
- Salmoni, A.W., Schmidt, R.A. & Walter, C.B. (1984). Knowledge of Result and Motor Learning: A Review and Critical Reappraisal. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 355-386
- Schmidt, R.A. & Lee, T.D. (1999). *Motor Control and Learning. A behavioral Emphasis*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. In R. E. Stake (Ed.), *Perspectives of curriculum evaluation* (Vol. 1, pp. 39-55). Chicago: Rand McNally.
- Selder, D.J.& Del Rolan, N. (1979). Knowledge of performance, skill level and performance on the balance beam. *Canadian journal of applied sport science*, 4, 226-229.
- Shepard, L.A., Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Rust, F., Snowden, J.B. & Gordon, E. (2005) Assessment. *Preparing teachers for changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp.275-326). San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Shute, V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Silverman, D. (2010) *Doing Qualitative Research* 3. ed. London: Sage
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena*.(Kap.4). Oslo: Universitetsforlaget
- Skaar, K., Viblemo, T.E. & Skaalvik, E.M. (2008) Se den enkelte. *Analyse av Eleveundersøkelsen 2008*. Oxford research.
- Stene, M. (1999). *Vitenskapelig forfatterskap*. Oslo: Kollo forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2010) *Kvalitative forskningsmetoder I praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk

Utdanningsdirektoratet. (2010). *Grunnlagsdokument. Satsingen Vurdering for læring 2010-2014*. Kan finnes i sin helhet på:

<http://www.udir.no/PageFiles/2/Grunnlagsdokument%20satsingen%20vfl.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Grunnlagsdokument. Satsingen Vurdering for læring 2010 – 2014*. Kan finnes i sin helhet på:

<http://www.udir.no/PageFiles/45500/Grunnlagsdokument%20for%20satsingen%20Vurdering%20for%20I%C3%A6ring,%20okt.%202011.pdf>

Van Soest, A.J., & van Galen, G.P. (1995). Coordination of multi-joint movements: An introduction to emerging views. *Human Movement Science*, 13, 938-953

Wadel, C. (1991) *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: SEEK

Wiederberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wiener, W. W. (1961). *Cybernetics*. M. I. T. Press. Cambridge, Mass.

William, D. & Thompson, M. (2007). "Integration Assessment with Instruction: What will it take to make it work?". *In the future of Assessment: Shaping teaching and learning*, edited by C.A. Dwyer. Lawrence Erlbaum Associates.

William, D. (2011). *What is assessment for learning?* London: Institute of education, University of London.

Vedlegg 1

Intervjuguide

Personopplysninger

Alder/kjønn

Hvor lenge har du jobbet som idrettslærer?

I hvilke fag underviser du i?

Bruk

Hvor lenge har du brukt video i undervisningen?

Hva slags type teknologi, bruker du når du gjør filmopptak?

Hvor utbredt er videobruk på din avdeling?

I hvilke fag/idretter har du brukt video?

Hvordan kan elevene se opptakene?

Hvordan bruker du video under innlæring av motoriske ferdigheter?

- Differensiering
- Øvingsbilde
- Vurdering
- Feedback
- Egenvurdering
- Timing
- En til en/grupper
- Elev-elev, lærer - elev

Muligheter

På hvilke måter mener du at video kan bidra til at du som lærer gjør en bedre jobb?

Har du gjort observasjoner som støtter bruk av video i undervisningen?

Tror du videobruk kan ha innvirkning på lærer – elev relasjonen?

Hvorfor kan video støtte opp om motorisk innlæring, tror du?

- Har du eksempler, fortellinger som vitner om læreegevinst?
- Elevenes motivasjon?

Har du fått noen tilbakemeldinger fra elever i forhold til bruken av video?

Utfordringer

Hva ser du som de største utfordringene knyttet til bruk av video?

- Tidsbruk
- Elevrespons
- Ytre rammer (vær, vind, temperatur)
- Teknisk terskel

Ser du noen etiske utfordringer i din bruk av video?

Avslutningsvis

Vil du fortsette med videobruk, i tilfelle hvorfor?

Om du tenker ti år fram i tid, hva tror du om bruk av video?

Vedlegg 2

Forespørsel med informasjon og samtykkeerklæring til lærerne

Bryne 10.12.2013

Jeg er masterstudent i undervisning og læring ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er bruk av video i forbindelse med innlæring av motoriske ferdigheter. Det jeg vil undersøke er hva slags erfaringer idrettslærere sitter igjen med etter å brukt ipad og video under innlæring av motoriske ferdigheter.

Intervjuet ønsker jeg å ta opp med lydopptaker, og gjøre om til tekst. Du kan i etterkant få lese intervjuet om ønskelig. Hvert enkelt intervju vil ha en varighet på omtrent 30-50 minutter. Tidspunkt, dato og sted er allerede avtalt.

Det er frivillig å være med og du kan når som helst trekke deg, uten å måtte begrunne dette nærmere. Ingen enkeltpersoner vil kunne bli gjenkjent i den ferdige oppgaven. Opptakene slettes og datamaterialet anonymiseres når oppgaven er ferdigstilt, senest våren 2015.

Hvis du vil være med på intervjuet, er det fint hvis du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen. Jeg samler de inn før samtalen.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 92224925, eller sende en e-post til jarlemong@hotmail.com.

Med vennlig hilsen

Jarle Mong

Masterstudent i Undervisning og Læring, Høgskulen i Sogn og Fjordane

Veileder for oppgaven er:

Eirik S. Jenssen

Tlf: 57676016

E-post: eirik.jenssen@hisf.no

Samtykke:

Jeg har mottatt muntlig og skriftlig informasjon om studien og ønsker å delta som

i undersøkelsen. Jeg er inneforstått med at jeg når som helst, uten og måtte oppgi grunn, kan trekke meg som informant..

Dato..... Signatur.....

Innhentet av

Dato..... Signatur.....

Vedlegg 3

Informasjonsskriv til rektorene.

Bryne 10.12.2013

I januar og februar 2014 ønsker undertegnede som er masterstudent ved Høgskulen i Sogn og Fjordane å gjennomføre intervjuer med idrettslærere tilsatt ved fem ulike idrettskoler i Sør- Rogaland (Sola VGS, Bryne VGS, Jåttå VGS, Gand VGS, St. Svithun VGS).

Formålet med intervjuene er å kartlegge hvilke erfaringer lærere ved de ulike skolene sitter igjen med etter å ha brukt videofeedback under innlæring av motoriske ferdigheter, de siste par årene. Jeg har allerede vært i kontakt med de respektive avdelingsledere og har fått positive tilbakemeldinger i forhold til en eventuell deltakelse i undersøkelsen.

Resultatet av undersøkelsen vil bli presentert i en masteroppgave som trolig ville være klar våren 2015., funn kan benyttes av skolene som har vært tilknyttet prosjektet.

Informasjonen som blir gitt under intervjuene vil være tilgjengelig for meg og vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt i tråd med gjeldende regler som er utarbeidet av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste under arbeidet mot den endelige masteroppgaven. De som leser oppgaven vil ikke kunne kjenne igjen de ulike informantene og skolene.

Dersom det skulle være spørsmål i forbindelse med undersøkelsen, må du gjerne ta kontakt på telefon: 92224925, eller sende en e-post til jarlemong@hotmail.com.

Med vennlig hilsen

Jarle Mong, Masterstudent i Undervisning og Læring, Høgskulen i Sogn og Fjordane

Veileder for oppgaven er:

Eirik S. Jenssen

Tlf: 57676016

E-post: eirik.jenssen@hisf.no