



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling for folkehelsefag

Joachim Zacariassen

Masteroppgave

«Vil du være tilskuer eller deltaker?»: en kvalitativ studie av bruken av elevmedvirkning i kroppsøvfingsfaget i videregående opplæring

«Would you like to be a spectator or a participant?»: a qualitative study of the use of autonomy in high school physical education

Master i folkehelsevitenskap og helsefremming

2016

Forord

To år som masterstudent ved Høgskolen i Hedmark går mot slutten. Arbeidet med masteroppgaven har vært krevende, men også svært lærerikt. Jeg ønsker å benytte forordene til å takke de som takkes bør. Først og fremst vil jeg takke min dyktige veileder, Kjersti Mordal Moen, for førsteklassens veiledning gjennom hele prosessen. Jeg har satt stor pris på dine gode og konstruktive tilbakemeldinger og motvierende ord. I tillegg vil jeg få takke studiens informanter for at dere tok dere tid til å stille opp i en travel lærerhverdag, og for at dere delte av deres erfaringer. Uten dere ville ikke oppgaven vært mulig.

Takk!

Sammendrag

Formål: Formålet med denne studien var å undersøke hvordan kroppsøvlingslærere forstår og praktiserer elevmedvirkning i videregående opplæring. **Metode:** For å svare på oppgavens problemstilling, ble det gjennomført kvalitative intervjuer på 6 kroppsøvlingslærere som underviste på videregående skoler. **Resultater:** Funn tyder på at flere lærere har god teoretisk forståelse av begrepet elevmedvirkning, men at det er utfordrende å få til god bruk av begrepet i praksis. Når lærerne inkluderer elevene i planleggingsarbeidet tidlig i skoleåret, er det ofte flertallet av elevgruppene som får gjennomslag for sine ønsker. Interessene og ønskene til de elevene som tilhører mindretallet blir nedprioritert til fordel for de aktivitetene majoriteten av elevgruppen ønsker. I forhold til å inkludere elevene i vurderingsarbeidet, foregår dette stort sett ved at lærerne legger til rette for egenvurdering og undervegsvurdering. Funn fra studien tyder på at refleksjon gjennom egenvurdering skjer sjeldent og/eller sporadisk i løpet av et skoleår. Refleksjon og egenvurdering rundt egen opplæring ser ikke ut til å forekomme i særlig grad utenom de fastsatte egenvurderingene. En medvirkende grunn til dette er i følge lærerne mangel på tid, hvilket også kan være med å forklare hvorfor flere lærere også mente at det var enklere å tilby valgmuligheter i sammenheng med egentreningsperioder. Funn tyder på at det ikke ble tilbydd valgalternativer innad i enkelttimer i særlig grad. I forhold til å inkludere elevenes ressurser i undervisningen, legger flertallet av lærerne vekt på eleven som har idrettslige ferdigheter. De som er flinke i en idrettslig aktivitet, inkluderes som instruktører eller øvingsbilder av flere lærere. Samtidig trekker noen lærere frem elevressurser som noe mer enn bare noe fysisk og kroppslig. Resultatene viser også at flere lærere tenderer å øke graden av kontroll og autoritet i grupper med dårlig atferd, lite motivasjon for læring og beskjedne og lukkede elever. **Konklusjon:** Funn fra denne studien tyder for det første på at lærernes teoretiske forståelse av begrepet er god. Lærerne viser kunnskap om begrepet i henhold til det som står i læreplanen. Selv om lærernes forståelse av begrepet er relativt god, tyder studien på at det eksisterer utfordringer som begrenser bruken av elevmedvirkning i faget. Lærerne lykkes dermed bare delvis med å legge til rette for elevmedvirkning for alle elevene.

Nøkkelord: Kroppsøvlingslærere, John Dewey, Elevmedvirkning, Videregående opplæring.

Summary

Aim: The purpose of this study was to investigate how high school physical education (PE) teachers understand and practice autonomy. **Methods:** To answer the research question, qualitative interviews of six high school PE teachers were conducted. **Results:** Findings indicate that several teachers have good theoretical understanding of the term autonomy. However, findings also indicate challenges in implementing autonomy in the teaching of PE. When teachers include students in planning, it shows that it's often the majority of the group who gets their needs supported. The needs of the minority of the group, are often given a lower priority in favor of what is the needs of the majority of the group. In relation to the inclusion of students in the assessment, teachers usually facilitate for self-assessment processes and assessment of the teaching. Student reflection seems to occur rarely and/or sporadically throughout the school year. Reflection and self-assessment does not seem to occur other than through predetermined self-assessment processes. Lack of time is according to teachers a contributory reason for this, which also might explain why several teachers also meant that there was more room for providing students with choices in periods where students were expected to plan and carry out their own sessions. Findings indicate that there was not offered choices within ordinary lessons in any particular extent. In relation to how teachers include students' as resources, the majority of teachers emphasize students who are good in sports. Students who are good in sports, are included as instructors and models. At the same time, some teachers highlight students' resources as something more than just physical abilities, e.g. social and theoretical abilities. Results indicate also that several teachers tend to increase their level of control and authority when students lack motivation, show negative behaviour or are modest. **Conclusion:** Firstly, findings from this study indicate that teachers' understandings of the term autonomy is quite good. Teachers demonstrate knowledge about the term, according to what is in the National Curriculum. Although teachers' understanding of the term is good, the study indicates that there are challenges which limit the use of autonomy in PE. Therefore teachers succeed only partially in facilitating autonomy for all students.

Key words: Physical education teachers, John Dewey, Autonomy, High school.

Innhold

| | |
|---|----|
| 1. Introduksjon | 1 |
| 1.1 Helseforståelsen i kroppsøvingsfaget | 2 |
| 2. Tidligere forskning | 5 |
| 2.1 Elevmedvirkning i skolen generelt | 5 |
| 2.2 Elevmedvirkning i kroppsøvingsfaget | 7 |
| 3. Teori | 11 |
| 3.1 John Dewey som teoretisk plattform | 11 |
| 3.2 Erfaring og refleksjon for læring | 12 |
| 3.3 Elevenes interesser og læring | 15 |
| 3.4 Frihet for å skape læring | 18 |
| 4. Metode | 21 |
| 4.1 Forskningsstrategi | 21 |
| 4.2 Kvalitativ forskning | 22 |
| 4.2.1 Det kvalitative forskningsintervju | 23 |
| 4.2.2 Utvalg – utvalgsprosedyrer | 25 |
| 4.2.3 Utvalg av intervjupersoner | 26 |
| 4.2.4 Pilotintervju | 28 |
| 4.2.5 Intervju av lærere | 30 |
| 4.3 Analyse | 31 |
| 4.3.1 Tematisk analyse – ulike valg | 33 |
| 4.3.2 Analyseprosessen | 35 |
| 4.4 Styrker og svakheter med prosjektet | 38 |
| 4.4.1 Troverdighet | 40 |
| 4.5 Etsiske betraktninger | 42 |
| 5. Resultater | 44 |

| | | |
|------------|---|-------------|
| 5.1 | Forståelse av elevmedvirkning | 44 |
| 5.2 | Praktisering av elevmedvirkning | 46 |
| 6. | Diskusjon..... | 61 |
| 6.1 | Erfaring og refleksjon | 61 |
| 6.2 | Interesse | 63 |
| 6.3 | Frihet | 68 |
| 6.4 | Studiens funn i forhold til folkehelseperspektivet | 70 |
| 7. | Oppsummering og konklusjon | 72 |
| 7.1 | Studiens begrensinger | 74 |
| 7.2 | Videre forskning | 75 |
| 8. | Kilder..... | i |
| 9. | Vedlegg | x |
| 9.1 | Vedlegg 1: Informasjonsskriv | x |
| 9.2 | Vedlegg 2: Samtykke-erklæring | xi |
| 9.3 | Vedlegg 3: NSD-godkjenning | xii |
| 9.4 | Vedlegg 4: Intervjuguide | xiii |

1. Introduksjon

Denne studien ønsker å se nærmere på hvordan elevmedvirkning praktiseres i kroppsøvfingsfaget ved videregående skoler i Norge. Målet med studien er å danne en forståelse av hvordan kroppsøvfingslærerne forstår og praktiserer elevmedvirkning i faget, og hvilke tanker de har rundt det å legge til rette for elevmedvirkning i undervisningen. I Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2012b), står det at elevene skal kunne delta i både planlegging, gjennomføring og vurdering av egen opplæring, og at skolen har som oppgave å legge til rette for deltagelse og medvirkning i demokratiske prosesser i skolehverdagen. Elevmedvirkning innebærer å delta i ulike avgjørelser som gjelder læring, både for gruppa og for den enkelte elev. Elevmedvirkning har sammen med et inkluderende læringsmiljø vist å ha en positiv effekt på utviklingen av sosiale relasjoner, samt motivasjon for læring. Udir (2012b) understreker også effekten elevmedvirkning har på å gjøre elevene mer bevisste på sine egne læringsprosesser, hvilket igjen bidrar til at elevene kan ha større innvirkning på sin egen læring.

Læreplanen i kroppsøving er bygget opp på en måte som gir skolene og lærerne et stort handlingsrom når det gjelder valg av arbeidsmetoder og læringsaktiviteter (Udir, 2015). Allikevel viser forskning at det er ensidig bruk av instruksjon, samt liten variasjon i undervisningsformer i kroppsøvfingsfaget (Moen, Westlie, Brattli, Bjørke & Vaktskjold, 2015). Siden det er opp til lærerne å velge hvilke aktiviteter faget skal inneholde, samt å velge hvilke arbeidsmetoder som skal brukes, bør det kunne ligge godt til rette for å la elevene medvirke i større grad.

Norsk forskning tyder på at elevmedvirkning i norsk skole generelt, ikke er tilfredsstillende (Sørli & Nordahl, 1998; Helland & Næss, 2005). At graden av elevmedvirkning ikke er tilfredsstillende, innebærer at en stor andel norske elever oppgir at de

ikke får muligheten til å medvirke i den grad de ønsker det. Elevundersøkelsen fra 2012 tar for seg elever fra 8.trinn til ut videregående skole, og resultatene herfra støtter opp under annen forskning som viser at elevmedvirkning i norsk skole generelt er lite tilfredsstillende. I en analyse av Elevundersøkelsen fra 2012, kommer det frem at det ikke har skjedd noen endring i forhold til elevmedvirkning fra 2008 til 2012 (Wandelborg, Paulsen, Røe, Valenta & Skaalviks, 2012). Det er her viktig å nevne at den nevnte forskningen bygger på undersøkelser fra skolen generelt, altså ikke kroppsøvingsfaget spesielt. Mikkelsen, Fjeldstad og Lauglo (2011) viser til funn fra både Elevundersøkelsen fra 2009 og ICCA-undersøkelsen fra samme år, som viser at elevmedvirkning i norske skoler til en viss grad er til stede, men at det er et potensial for ytterligere tilstedeværelse. På bakgrunn av disse undersøkelsene, er det grunn til å stille spørsmål ved hvorvidt praktiseringen av elevmedvirkning skjer på en tilfredsstillende måte i den norske skole. I Perlman og Websters (2013) artikkel om elevmedvirkning i kroppsøvingsfaget, brukes begrepet *autonomy*, som direkte oversatt betyr *autonomi* eller *selvstyre*, når det snakkes om elevmedvirkning. Perlman og Webster (2013) skriver at selv om positive holdninger rundt viktigheten av elevmedvirkning i kroppsøvingsfaget er godt etablerte, så mangler kroppsøvingslitteraturen forskning på hvordan lærere kan jobbe for å skape et klima som støtter elevmedvirkning.

1.1 Helseforståelsen i kroppsøvingsfaget

Formålet med kroppsøvingsfaget er i følge læreplanen å inspirere til livslang bevegelsesglede, samt en fysisk aktiv livsstil. Bevegelse er grunnleggende for oss som mennesker, og fysisk aktivitet er viktig for å fremme god helse. Mestring, glede og inspirasjon ved å delta i ulike aktiviteter er opplevelser som kroppsøvingsfaget skal bidra til å skape hos elevene. Kroppsøvingsfaget skal videre bidra til å gi elevene kunnskap om trening, livsstil og helse, i tillegg til å bli motivert til å trene og å være i aktivitet (Udir, 2015).

I forhold til folkehelsen, er det her viktig å nevne den pågående debatten rundt helseforståelsen i kroppsøvningsfaget. Forskning viser klare tendenser til at både kroppsøvningslærere og studenter rettferdiggjør kroppsøving som skolefag som en slags medisin mot fysisk inaktivitet blant norske barn og unge (Aspen & Dowling, 2009; Moen & Green, 2014; Ommundsen, 2008, 2013, referert i Brattli & Moen, 2015). På denne måten forsvares fagets plass i skolen ved at elevenes fysiske helse skal fremmes. Denne tendensen gjenspeiles også blant de som utdanner kroppsøvningslærere i Norge, som i følge Moen og Green (2014) bruker argumenter relatert til fysisk helse for å legitimere faget. En slik måte å legitimere faget ut ifra, omtales som et individualistisk og snevert nyttebetont helseperspektiv. Et slikt perspektiv kan defineres som ”en antagelse om at god helse er knyttet til fysisk trening (høy puls og svette) og riktig kosthold”(Moen & Brattli, 2015, s. 133). Å legitimere faget ut fra et individualistisk og snevert nyttebetont helseperspektiv, står i sterk motsetning til fagets egentlige kjerneverdier. Fagets kjerneverdier har nemlig som mål å motivere til en fysisk aktiv livsstil også utenfor skolen, gjennom glede og motorisk og sosial mestring (Brattli & Moen, 2015). Forsvinner gleden av å bevege seg, vil de aller færreste fortsette med regelmessig aktivitet. Faren er at verdien av å bevege seg for sin egen del forsvinner, og istede erstattes av en trang til å gjøre det. Dette kan på sikt ha en motsatt effekt (Aspen & Dowling, 2009).

For å forstå helse i kroppsøvningsfaget, er det viktig å se helse i faget ut ifra et salutogenetisk perspektiv. Dette gjenspeiles gjennom fagets sentrale formål som er rettet mot; «... motoriske og sosiale aspekter, der både fysisk, psykisk og sosial helse er inkludert» (Brattli & Moen, 2015, s. 134). Faktorer som fremmer helse, vil ut i fra et slikt perspektiv omhandle både psykisk, sosial og fysiske helse. Hva som er helsefremmende, vil i tillegg variere fra individ til individ, på bakgrunn av deres ulike forutsetninger. Ut i fra dette perspektivet handler helsefremming i skolen om å rette oppmerksomheten mot *hele* eleven.

En lærer som ser helse på denne måten, vil med andre ord fokusere på flere faktorer som påvirker fysisk helse, i tillegg til å være bevisst psykiske og sosiale helsefremmende faktorer. Bakgrunnen for en slik tankegang, er at alle til en hver tid er mer eller mindre friske. En lærer som har en slik helseforståelse, vil ikke automatisk gå ut ifra at en overvektig elev har dårlig helse. Dette fordi at læreren ser andre sider av eleven, enn det rent fysiske. Motsatt vil man ikke automatisk ta utgangspunkt i at normalvektige elever, har god helse (Brattli & Moen, 2015). Det salutogenetiske perspektivet gjenspeiles også i læreplanen, hvor det legges vekt på at opplæringen skal legge til rette for mestring ut i fra elevenes ulike forutsetninger. Opplæringen i kroppsøving har som mål å inspirere til livslang bevegelsesglede for alle, med utgangspunkt i enkelte elevers ulike forutsetninger (Udir, 2015).

2. Tidligere forskning

Det vil her presenteres nasjonal og internasjonal forskning på elevmedvirkning. Ettersom det er funnet lite forskning på elevmedvirkning nasjonalt, har jeg valgt å slå sammen norsk og internasjonal forskning på feltet. Jeg har valt å dele forskningen inn i følgende to deler; elevmedvirkning i skolen generelt og elevmedvirkning i kroppsøvingfaget.

2.1 Elevmedvirkning i skolen generelt

Av Elevundersøkelsen fra 2012 (Wandelborg, Paulsen, Røe, Valenta & Skaalvik, 2012) kommer det frem at graden av elevmedvirkning i skolen generelt sett er lav. I forhold til elevmedvirkning, tok undersøkelsen for seg elever fra 8.klasse til og med 3. klasse på videregående skole. Tall fra undersøkelsen viste at elever på videregående skole scoret noe bedre på elevmedvirkning enn elever på ungdomstrinnet. Som nevnt tidligere viste Elevundersøkelsen fra 2012 ingen endring når det gjaldt elevmedvirkning fra den samme undersøkelsen i 2009 (Wandelborg, Paulsen, Røe, Valenta & Skaalvik, 2012).

Resultatene fra en undersøkelse gjort av Sørli og Nordahl (1998) på elever i grunnskolen og i den videregående skole, viste også at elevene hadde liten grad av medbestemmelse i skolen. Resultatene viste at elevene nærmest ikke hadde noen grad av medbestemmelse når det gjaldt arbeidsmåter og innhold i undervisningen. Noe høyere var graden av medbestemmelse i forhold til mer organisatoriske forhold, som f. eks organisering av sitteplasser i klasserommet. Det kom også frem i undersøkelsen at lærerne er enige om at norske elever generelt sett har lav grad av medbestemmelse i skolen.

Rønning (2003) snakket med både elever og lærere for å høre deres fortolkninger av elevmedvirkning. Det viste seg at det var relativt store variasjoner mellom hvordan elever og lærere fortolket begrepet, men også innad i de to gruppene. Funnene tydet på at det ikke

hersket noen stor enighet i forhold til hva elevmedvirkning skulle være. Rønning (2003) konkluderte derfor med at begrepet er flertydig. Rønning konkluderte også med at elevmedvirkning i teorien ikke har noen begrensninger, men at det i praksis ikke alltid er like lett å realisere. Dette på bakgrunn av at både lærere og elever, selv om de stort sett var enige i måten elevmedvirkning ble definert på, oppgir at det er tydelige begrensninger med tanke på hva som er mulig å få til i praksis.

I følge elevene selv avgjøres graden av elevmedvirkning av læreren. Blant lærerne derimot er det variasjoner med tanke på hva de mener elevmedvirkning er. Flere lærere sier at det ikke er tydelig hva som legges i begrepet, og oppgir at det har manglet faglig oppdatering i forhold til nye arbeidsmåter og verktøy som i følge lærerne muliggjør deres praksis av elevmedvirkning. Lærerne mener selv at de lar elevene medvirke, men oppgir at elever, arbeidsgiver og departement sikkert forventer mer medvirkning (Rønning, 2003).

Reeve (2009) skriver at elever har stor nytte av å ha en lærer som har en stil som støtter og legger til rette for elevmedvirkning, fremfor å ha en lærer som i større grad praktiserer en kontrollerende stil. En lærer som praktiserer en kontrollerende stil, vil i følge Reeve (2009) gjennom instruksjon presse elevene til å tenke, føle eller handle på en spesifikk måte. Selv om det optimale vil være lærere som i stor grad legger til rette for elevmedvirkning, så understreker Reeve (2009) at dette ikke er tilfellet. Lærere har altså en tendens til å kjøre en mer kontrollerende stil. Dette støttes også av Sørli og Nordahl (1998) som sier at lærerne har en tendens til å velge former for undervisning som gir læreren kontroll, noe som igjen kan føre til at mulighetene for deltagelse fra elevene blir begrenset. Assor, Kaplan og Roth (2002) sier at det er typisk lærere å legge til rette for elevmedvirkning, men samtidig å opptre kontrollerende i en gitt undervisningssituasjon. Allikevel trekker Assor, Kaplan og Roth (2002) frem den kontrollerende stilen som den mest anvendte.

I forhold til elevmedvirkning i vurderingsarbeidet, trekker Engh (2007) i sin artikkel frem flere potensielle positive effekter. Å la elevene få vurdere seg selv kan føre til blant annet faglig vekst og utvikling, styrke deres identitet som lærende og gjøre elevene mer kritisk tenkende (Dale & Wærness, 2006; Flutter & Ruddock, 2004, referert i Engh, 2007). Engh skriver videre at man må inkludere elever i arbeidet med kriterier og måloppnåelser, og vurdering og egenvurdering gjennom hele skoleåret. Hensikten med dette er at elevene skal få gi tilbakemeldinger på eget og medelevers arbeid, samt få tilbakemeldinger av andre elever. Samtidig kan deltakelse i vurderingsarbeidet være med på å gi lærerne tilbakemeldinger på kvaliteten på undervisningen, noe lærere i følge Høihilder og Engh (2006) i liten grad benytter seg av. Når elevene får formidle sine tanker og refleksjoner rundt egen opplæring, kan det bidra til å øke lærerens innsikt i forhold til hvor elevene står faglig og den enkelte elevs forutsetninger for utvikling. I forhold til egenvurdering skriver Sadler (1989, referert i Black, Harrison, Lee, Marshall & William, 2004) at elever må forstå læringsmålet samt kunne vurdere hva som kreves av dem for å nå det, for å kunne nå et gitt læringsmål. På bakgrunn av dette trekkes egenvurdering frem som nødvendig for å skape læring.

2.2 Elevmedvirkning i kroppsøvningsfaget

Forskning tyder på at kroppsøvningslæreres oppfatninger av enkelte elever, er med på å påvirke lærerens fremtredelse i undervisningen. Resultatene av en studie gjort av Sarrazin, Tessier, Pelletier, Trouilloud og Chanal (2006) på elever i grunnskolen, viste på at kroppsøvningslærerne i studien opptrådte mer kontrollerende og mindre autonomi-støttende, når de opplevde at elevene manglet motivasjon. Samtidig viste det seg at lærerne kommuniserte mindre med elevene som ble oppfattet som mer motiverte.

Forskning tyder videre på at elever som har lærere som legger til rette for valgmuligheter, kan ha oppnå flere fordeler på bakgrunn av nettopp å kunne velge innad i

undervisningen. Ved å tilby ulike valgalternativer i forhold til løping i kroppsøvningsundervisningen, viste Næss, Säfvenbom og Standal (2014) at flere elever opplevde økt glede med å løpe. Dette ble begrunnet med at det er store individuelle forskjeller på hvordan ulike elever liker å løpe. Ved å ta hensyn til disse forutsetningene og legge til rette for flere muligheter, ble løpeøktene mer lystbetonte for flere. Å tilby valgmuligheter kan også føre til økt fysisk aktivitet og mindre stillesiting på fritiden, samt innad i selve undervisningen. Lonsdale et al. (2013) demonstrerte økt fysisk aktivitet på fritiden hos ungdomsskoleelever som fikk velge i kroppsøvningsundervisningen, samt en økning i opplevd autonomi hos elevene. De foreslo også økt fokus på valgbasert undervisning både i kroppsøvningslærerutdanningen og i læreplanen, som et viktig tiltak for å øke graden av fysisk aktivitet blant elevene. At elevers grad av fysisk aktivitet på fritiden kunne økes ved å legge til rette for mer autonomi i undervisningen, støttes av flere studier (Cox, Smith & Williams, 2008; Hagger, Chatzisarantis, Barkoukis, Wang & Baranowski, 2005; McDavis, Cox & McDonough, 2014; Standage, Duda & Ntoumanis, 2003; Ommundsen & Kvalø, 2007; Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse & Biddle, 2003; Ward, Wilkinson, Graser & Prusak, 2008; Chatzisarantis & Hagger, 2009). Samtidig viste studien til Shen (2014) at elever som allerede var aktive på fritiden gjennom organiserte aktiviteter, generelt sett viste høyere motivasjon i kroppsøvingstimene enn de elevene som ikke var særlig aktive på fritiden. Økt aktivitetsnivå innad i timene som følge av at lærerne la mer til rette for autonomi, ble videre demonstrert av blant andre Perlmann (2013). I hennes studie av ungdomsskoleelever kom det frem at elever som i deltok i et autonomi-støttende læringsklima, viste signifikant høyere grad av fysisk aktivitet innad i timene enn elevene som deltok i et klima preget av høy grad av lærerkontroll. Flere andre studier viste også økt fysisk aktivitet innad i kroppsøvingstimene, som følge av at lærerne var autonomistøttende (How, Whipp, Dimmock & Jackson, 2013;

Abigail, 2013; Hagger, Chatzisarantis & Biddle, 2002; Hagger, Chatzisarantis, Hein, Soós, Karsai, Lintunen & Leemans, 2009)

Flere studier tyder også på at økt autonomistøtte kan føre til at elevene oppnår økt indre motivasjon for å delta i ulike aktiviteter, som vil si at elevene i større grad utfører aktiviteten fordi de finner de interessante og tilfredsstillende (Cheon, Reeve & Moon, 2012; Cheon & Reeve, 2013; Prusak, Treasure, Darst & Pangrazi, 2004; Cox & Williams, 2008; Standage, Duda & Ntoumanis, 2006, 2005; Tessier, Sarrazin & Ntoumanis, 2010; Ntoumanis, 2005). Prusak, Treasure, Darst og Pangrazi (2004) utførte en studie på jenter i ungdomsskolen, hvor de undersøkte effekten av at noen fikk velge mens andre ikke fikk velge. Gruppen som fikk velge viste høyere indre motivasjon, høyere "identified regulation", som vil si at man i større grad gjennomfører aktiviteten fordi man ser verdien av å gjøre det (Ryan & Deci, 2000), og opplevde mindre ytre kontroll. De konkluderte dermed med at jenter kunne få økt motivasjon som følge av å få valgmuligheter i kroppsøvningsundervisningen. På bakgrunn av det Prusak, Treasure, Darst og Pangrazi (2004) fant i forhold til jenters motivasjon, er det også verdt å nevne studien til Shen (2015). Studien viste at jenter var mindre motiverte og var mer sannsynlige å bli påvirket negativt av lærerens manglende autonomistøtte. Gutter derimot viste mer styrke enn jentene i forhold til den negative påvirkningen av å være umotivert. Studien konkluderte med at kroppsøvingslærere må identifisere, anerkjenne og opplyse elevers individuelle forskjeller i undervisningen, for å kunne opprettholde elevers motivasjon i faget. I forhold til elevmedvirkning handler dette om at kroppsøvingslæreren må være bevisst elevenes ulikheter, og aktivt ta hensyn til disse i både planlegging og gjennomføring av undervisning.

Zang, Solmon og Gu (2012) fant i tillegg til økt motivasjon ut at økt autonomistøtte fra lærerne også kunne medvirke til at elevenes læringsutbytte i faget økte. At læringsutbyttet økte, kom også frem i studien til Bo, Mccaughtry, Matrin og Fahlman (2009). De fant at

dersom elevene opplevde høy grad av autonomistøtte fra lærerne, så økte blant annet læringsutbyttet hos elevene. De konkluderte med at økt autonomi-støtte fra lærerne og aktiv involvering av elevene, kunne være med å styrke elevenes læring.

På bakgrunn av et grundig litteratursøk, ser det ut til at det mangler nasjonal forskning som ser på kroppsøvlingslærernes egne forståelser og praktisering av elevmedvirkning i videregående opplæring . På bakgrunn av dette har det blitt utarbeidet følgende problemstilling; «Hvordan forstår og praktiserer kroppsøvlingslærere i videregående opplæring elevmedvirkning?»

3. Teori

3.1 John Dewey som teoretisk plattform

Av mange er John Dewey ansett som en av de største pedagogiske tenkerne i det 20. århundre. Deweys pedagogiske tenking har i følge Vaage (2000) i ulik grad påvirket nyere tids reformpedagogikk. Denne pedagogikken ble blant annet kjennetegnet av nyere kunnskap om utviklings- og læringsprosesser blant barn, vektlegging av aktivitet, selvaktivitet og opplevelse i læring, og endringer i undervisnings- og læringsmetoder. I forhold til undervisnings- og læringsmetoder, stod endringen fra lærerstyrt undervisning til mer elevaktive læringsformer sentralt. Samtidig som Dewey var en bidragsyter i forhold til den nye pedagogikken, kritiserte han også deler av den. Grunnen til at Deweys pedagogiske tenking passer godt i forhold til denne studien, er at den i stor grad fokuserer på lærerens oppgave om å inkludere elevenes egne behov, interesser og tidligere erfaringer, samt på elevaktivitet i form av refleksjon og erfaring.

Sentralt i Deweys tenkning står begrepet "*learn to do by knowing and to know by doing*" (Vaage, 2000, s. 25). Slagordet symboliserer et sentralt trekk ved Deweys tenkning, nemlig kritikken av den dualistiske tenkemåten, og fremhevelsen av det mer relasjonelle. I hans tenkning var det derfor relasjonen mellom handling og kunnskap som var viktig, ikke forestillingen om at handling og kunnskap var to ulike faktorer som ikke kunne forenes. Samtidig er det et slagord som fremfor alt kjennetegner Dewey, nemlig "learning by doing" (Vaage, 2000, s. 25). Dette begrepet innbefatter den første kunnskapen man tilegner seg i en læringsprosess, som å gå, løpe, snakke, lese, skrive, samt det å omgås andre. Denne kunnskapen tilegner man seg ved "å gå i inngrep med tingene" (Aasen, 2008, s. 167), med andre ord og lære ved å gjøre. At dette er det slagordet som mange ofte forbinder med Dewey

trekker Vaage (2000) frem som noe missforstått, da han mener at det ikke er tilstrekkelig nok til å kunne karakterisere Deweys tenkemåte som helhet, men bare en marginal del av den.

Et et årstall som er viktig å fremheve på Deweys tidslinje er 1896 da “The Laboratory School” ble oppstartet. Dette var ikke hvilken som helst skole, men en skole som i følge Aasen (2008, s. 151) best kan forstås som et langtstrakt forsøk knyttet til Deweys pedagogikk. Skolen ble startet på bakgrunn av Deweys tanker om at en idè, i dette tilfellet hans pedagogikk, ikke kunne tas i bruk uten at den først hadde blitt utprøvd i samspill med de praktiske realitetene. En ting som kjennetegnet denne skolen, var at den var svært godt bemannet. I kontrast med mange skoler i USA på den tiden, var det på Deweys forsøksskole langt færre elever per lærer. I starten var det 16 elever, en lærer og en assistent på skolen, mens det mot slutten av forsøket var rundt 140 elever, 23 lærere og 10 assistenter. Med andre ord var det høy lærertetthet i forhold til antall elever på skolen. Sett i sammenheng med elevemedvirkning, vil en slik lærer-elev fordeling i større grad kunne gjøre det mulig for en lærer å ta hensyn til hver enkelte elevs interesser og behov, siden det er færre elever per klasse. Tanken med denne fordelingen var at man på forsøksskolen mente at et for stort elevantall per lærer, ville gjøre det umulig å prøve ut nye undervisningsformer (Aasen, 2008).

3.2 Erfaring og refleksjon for læring

Sentralt i Deweys tenking stod begrepene erfaring og refleksjon. I følge Dewey (1961) så omhandler menneskers erfaringer en aktiv og en passiv del. Den aktive delen handler om erfaringen av å forsøke eller å eksperimentere, mens den passive delen dreier seg om å bli utsatt for. Med dette menes de konsekvensene vi blir utsatt for som et resultat av noe vi gjør. Forbindelsen mellom den aktive og den passive delen avgjør hvor verdifull erfaringen blir for eleven. For eksempel er et forsøk verdiløst, så lenge man ikke blir utsatt for konsekvensene som handlingen fører med seg. Som Dewey sa;

When we experience something we act upon it, we do something with it; then we suffer or undergo the consequences. We do something to the thing and then it does something to us in return: such is the peculiar combination (Dewey, 1961, s. 139).

Med andre ord er det nødvendig at eleven skjønner at en gitt konsekvens oppstod på bakgrunn av den handlingen eleven utførte. Blir man utsatt for konsekvensene av en handling, er sjansen større for at læring oppstår. Det må samtidig skje en refleksjon, et begrep som er svært sentralt i Deweys tenking. For å illustrere hva han mener med dette, bruker Dewey (1961) eksempelet med et barn som stikker fingeren inn i en flamme, slik at barnet brenner seg. For at barnet skal lære av denne handlingen, må det å brenne seg bli oppfattet som en konsekvens av at barnet stakk fingeren inn i flammen. Dersom det ikke skjer, er det ikke annet enn en ren fysisk forandring. Å lære gjennom erfaring handler om å reflektere over handlinger og dens konsekvenser. Vi må med andre ord klare å se forbindelsene mellom det vi gjør, og de positive eller negative konsekvensene dette fører til. I forhold til kroppsøvingfaget, er det for eksempel viktig at læreren utfordrer og veileder elevene til å reflektere rundt utførelsen av et bevegelse, og hva som ble konsekvensen/utfallet av utførelsen. Kroppsøvingslæreren kan for eksempel sette i gang en refleksjonsprosess ved å spørre eleven; ”hva tror du var grunnen til at du denne gangen klarte å utføre en helt rett forlengs rulle?” Refleksjon er i følge Dewey vår dømmekraft i forhold til relasjonen mellom det vi ønsker å gjøre og hva som deretter blir konsekvensen. Han sier at en erfaring ikke kan ha mening dersom det ikke i tillegg skjer en refleksjon. For å illustrere dette, trekker Dewey frem to måter å erfare på. Den ene måten handler om prøving og feiling. Denne innebærer at man utfører en handling, og når den ikke lykkes så prøver vi noe annet. Dette fortsetter vi med helt til vi opplever at noe fungerer, for så bruke det i lignende situasjoner senere. Gjennom en slik måte og erfare på, opplever man at en gitt måte å handle på fører til gitte konsekvenser. Samtidig ser man ikke hvordan og hvorfor handlingen er koblet til konsekvensene. Som

Dewey sier, så mangler slike erfaringer detaljer om koblingen mellom handling og konsekvens. Han trekker derfor frem måter å erfare på som innebærer at man tar observasjonen ett steg videre ved å reflektere over hva som ligger i mellom handling og konsekvens, og hva som binder disse to sammen. En annen kritikkverdig ting i forhold til den første måten å erfare på, tar utgangspunkt i Deweys oppfattelse av virkeligheten. Dewey mener nemlig at verden må anses som en helhet, og at verden derfor ikke må brytes opp i isolerte deler. Man kan for eksempel ikke skille teori fra praksis eller tro fra viten. Med andre ord mener Dewey at verden som helhet fremstår som relasjonell, slik jeg var inne på tidligere (Dewey, 1961). Samtidig mente Dewey at verden er i konstant endring. Dette innebærer at verden må anses som en utfordring, snarere enn en fullkommenhet. Når mennesker løser problemer, oppstår stadig nye problemer som må løses (Dewey, 1929, referert i Aasen, 2008). Når vi ser fremover, vil det være sannsynlig at flere spørsmål ikke lenger er like viktige, som følge av utvikling og ny kunnskap (Dewey, 1910, referert i Aasen, 2008). På bakgrunn av dette var Dewey kritisk til den måten å erfare på som inneholdt prøving og feiling, uten noen form for refleksjon over forholdet mellom handling og konsekvens. Siden verden stadig endrer seg, vil det senere kunne vise seg at individets erfaring av handlingen og dens konsekvens, ikke svarer til individets forventninger på bakgrunn av tidligere erfaringer, siden individet mangler kunnskap om hvorfor og hva som førte til konsekvensen. Motsatt, dersom man fra tidligere har kunnskap om detaljene rundt hva som kreves for å nå resultatet, vil man enklere kunne vurdere om betingelsene for å kunne oppnå ønsket resultat er tilstede, slik at handlingen kan gjennomføres. Med andre ord vil man ha en bredere kunnskap rundt handlingen og dens konsekvenser, dersom tidligere erfaring bygger på refleksjon og tenking.

Videre sier Dewey (1961) at erfaringer ikke først og fremst er kognitiv, men aktiv og passiv. Han sier at elever i skolen, ofte betraktes som teoretiske tilskuere som skal tilegne seg kunnskap. I følge han blir en elev ofte ansett som en som kun tilegner seg kunnskap direkte

gjennom å intellektuell anstrengelse, og ikke gjennom givende erfaringer, hvilket Dewey mener er missforstått. Dewey sier at en slik måte å betrakte elevene på, fører til at forbindelsen mellom den aktive og den passive delen blir brutt, noe som ikke er heldig. Når denne forbindelsen blir brutt, får vi isteden to separate deler; en kroppslig handling på den ene siden og konsekvensen på den andre. Dette er nok et eksempel på hans kritikk av det dualistiske, ved at han her trekker frem viktigheten av å se relasjonen mellom den kroppslige handlingen og handlingens konsekvens, og at disse to ikke kan sees som to separate deler (Dewey, 1961).

3.3 Elevenes interesser og læring

På bakgrunn av hans kritikk mot det dualistiske, trakk Dewey også frem relasjonen mellom barnesentrert undervisning og fagsentrert undervisning. Han var ikke for eller mot noen av dem, men understreket viktigheten av samspillet mellom de to. I forhold til barnesentrering, trakk Dewey frem at man måtte ha kunnskap om barnet for å kunne vite hva barn i ulike aldre kunne lære, samtidig som det var viktig å ta utgangspunkt i barnets interesser og tidligere erfaringer. På den andre side sa han at undervisningen var en rekonstruksjon av barnets erfaringer og interesser, og at man derfor måtte opprette kontakt mellom barnet og kunnskapen som ble formidlet gjennom fag og lærebøker (Vaage, 2000). Dette kan tydelig sees i sammenheng med det som er formålet med elevmedvirkning i norsk skole, da det er nødvendig å inkludere elevene i opplæringen for å kunne få innsikt i deres tidligere erfaringer, ønsker og interesser. Ved å inkludere elevene i opplæringen, vil det også kunne være med på å utvikle sosiale relasjoner, samt motivasjon for læring (Udir, 2012b)

I følge Dewey (1938/2007) var ikke læring kun avhengig av erfaringer, men også av forholdet mellom objektive eller ytre forhold, og elevenes indre betingelser. Dewey omtalte de ytre forholdene som alt fra hvilket utstyr som blir brukt, til hvilke leker eller spill som blir

lekt eller spillt i en gitt undervisningssituasjon. I tillegg omhandler de ytre forholdene den sosiale strukturen i en undervisningssituasjon. Det er læreren som har makten til å påvirke disse forholdene, som igjen betyr at læren har mulighet til å påvirke elevenes erfaringer og læring. På bakgrunn av dette kreves det av læreren at han/hun er i stand til å legge til rette for god læring, gjennom å ta hensyn til elevenes eksisterende kapasiteter og behov (Dewey, 1938/2007). Dette kan sees i sammenheng med det som på papiret er elevmedvirkningens formål, men som i følge Nordahl (2001) ikke foregår i stor nok grad i praksis. Han sier nemlig at elever ofte møter en skole der deres interesser og erfaringer ikke blir verdsatt, noe som fører til at de kjeder seg på skolen. Han påstår videre at skolen verdsetter tilpasningorienterte elever, som i isteden for å stille kritiske spørsmål gjør det læreren ber dem om. Dette samsvarer videre med det Dewey (1974) skriver om frihet, noe jeg kommer nærmere inn på senere i kapitlet.

Dewey (1938/2007) sier videre at problemet med tradisjonell undervisning er at læreren ikke legger til rette for å skape erfaringer ved å ta hensyn til elevenes mål, ønsker og behov(elevenes indre betingelser). Ved å legge til rette undervisning på bakgrunn av lærerens antakelser av hva elevene ønsker, fører det til at kun noen elever lærer. Elevene som lærer er de få som innehar de indre betingelsene som samsvarer med de ytre forholdene i undervisningen. De resterende elevene henger med så godt de kan. Dewey understreker derfor at lærerens ansvar for å legge de ytre forholdene til rette, også stiller krav til lærerens evne til å forstå elevenes behov, ønsker og kapasiteter til en hver tid. Han sier også at det ikke holder at en gitt undervisningsmetode eller et undervisningsmateriale tidligere har vist seg å være effektivt. Man må alltid vurdere om de samme aktivitetene vil gi den samme læringseffekten på ulike elever eller elevgrupper. Dersom man som lærer ikke lykkes med å tilpasse undervisningen i forhold til elevens ønsker, kapasiteter eller behov, kan resultatet bli at eleven ikke lærer (Dewey, 1938/2007).

På bakgrunn av dette trekker Dewey (1961) frem interesse som et viktig punkt for å skape læring. Fordelen med å være bevisst interesse i forhold til undervisning og læring, er at det gjør læreren i stand til å se eleven ut ifra den enkeltes evner, behov og preferanser. Han sier videre at en lærer som kjenner viktigheten av interesse i forhold til læring, ikke vil være av den oppfatningen at alle elevers meninger er like, selv om de har den samme læreren og er i det samme klasserommet. Dewey eksemplifiserer interesse ved å skille mellom holdningene til en som observerer og en som selv deltar. For en som observerer, eller har rollen som tilskuer, vil utfallet av en gitt handling være likegyldige, siden utfallet ikke har noen personlig betydning for personen. På den andre side, vil utfallet ha en motsatt betydning for en som selv deltar aktivt, siden han/hun da har en personlig interesse for aktiviteten. Dewey illustrer dette med en innsatt som ser ut av fengselscellen sin at det regner ute, men er likegyldig til hvilket vær det er. For en annen person har været en annen betydning, siden han har planlagt å gå ut dagen etter. Med andre ord mener Dewey at elever som mangler interesse for en aktivitet, kan sies å ha perspektivet til en tilskuer. Samtidig kan man ikke dermed si at problemet ligger hos den uinteresserte eleven. Tvert imot så er problemet det at undervisningens innhold, ikke samsvarer med elevens evner, behov og preferanser (Dewey, 1961).

Dewey kritiserer videre skolens manglende fokus på å trekke linjer mellom det som læres på skolen, og det eleven møter i livet utenfor skolen nå, og senere i livet. Motsatt vil eleven slite med å trekke paralleller fra sitt daglige liv til det som blir lært på skolen. Dette ble tolket som at Dewey mener at skolen opptrer mer eller mindre lukket fra omverdenen, og at skolen i større grad må jobbe for å gjøre undervisningen relevant for det livet elevene lever utenfor skolen. For eksempel er det viktig for en kroppsøvlingslærer å legge frem aktivitetene på en måte som gjør elevene i stand til å kunne gjennomføre de samme aktivitetene også på fritiden, samt hensikten med aktivitetene. I læreplanen (Udir, 2015) står det blant annet at elevene skal få kunnskap om trening, livsstil og helse, hvilket fordrer at læreren tydeliggjør

for elevene hvorfor ulike aktiviteter kan ha betydning for deres liv og helse nå og senere i livet. Før elevene ankommer undervisningen, må elevene legge igjen tanker, interesser og ideer som elevene har med seg fra livet utenfor skolen, siden elevene ikke vil se sammenhengen mellom dette og det som læres på skolen. Med andre ord mente Dewey at det som læres på skolen, ikke må legges frem på en måte som isolerer det fra det elevene møter utenfor skolen. I stedet må læreren i større grad legge til rette for at elevene får brukt sine erfaringer fra skolen i sitt daglige liv, og motsatt at de ser koblingene mellom dagliglivet og det som læres i undervisningen. Læreren har således et viktig ansvar ved å legge undervisningen til rette for at elevene ser hvilken betydning lærestoffet har i den verden som eksisterer utenfor skolens vegger. Dette vil i følge Dewey være avgjørende for å kunne skape interesse hos den enkelte elev (Dewey, 1976/2008).

3.4 Frihet for å skape læring

I følge Dewey (1974) er frihet over egen intelligens, den eneste typen av frihet som er av varig betydning. Han understreker at det er vanlig å forveksle frihet med bevegelsesfrihet, eller med den ytre og mer fysiske delen av frihet. Den ytre og fysiske delen av frihet handler om friheten til fysisk å bevege seg og handle etter eget ønske. Likevel kan ikke den ytre og fysiske friheten skilles fra friheten til å tenke og å sette seg mål, det vil si frihet over egen intelligens. Friheten til bevegelse er nemlig et nødvendig middel for å kunne oppnå økt intellektuell frihet. Med andre ord er det en relasjon mellom bevegelsesfrihet og intellektuell frihet. Dewey illustrer dette ved hjelp av det tradisjonelle klasserommet, hvor pulter og stoler står på faste rekker og hvor læreren har et militært regime over sine elever. I en slik setting beveger elevene seg på signaler fra læreren, hvilket er med på å begrense den intellektuelle friheten. Ut i fra dette eksempelet, er det tydelig hvordan begrenset bevegelsesfrihet begrenser den intellektuelle friheten, og at man derfor må ha mer av den ene for å få mer av den andre.

For å ta et eksempel fra kroppsøvningsfaget, kan begrenset ytre frihet være at det kun er lov til og sprette ballen på lærerens signal, eller at elevene kun har lov til å bruke hinderløypa når læreren sier ifra. Det kan også her trekkes en parallell til det som tidligere ble nevnt om at skolen ofte verdsetter de elevene som handler på lærerens signaler, og med andre ord tilpasser seg undervisningen istede for å forsøke å tilpasse undervisningen til sine egne interesser og behov (Nordahl, 2001).

Det er imidlertid ikke nok å gi elevene mer ytre frihet med tanke på læring. I følge Dewey (1974) er det avgjørende hvordan man forvalter den økte friheten. Det er for eksempel viktig å tenke over hva som er hensikten med den, og hvilke konsekvenser den fører til. Dewey trekker derfor frem ulike fordeler med å legge til rette for økt ytre frihet. For det første øker læreren sine muligheter for å kunne lære den enkelte elev å kjenne, hvilket så og si er umulig uten ytre frihet. Uten ytre frihet vil tvungen stillhet og ro i klasserommet føre til at elevenes ekte personlighet blir skjult bak det læreren ser ved første øyekast. Et eksempel kan være en lærers regel om at elevene skal sette seg på benkene med en gang de kommer inn i gymsalen. Dersom denne regelen ikke eksisterte, kunne det for eksempel hende at noen elever gikk å fant seg en ball eller begynte å hoppe med et hoppetau. På denne måten ville læreren kunne danne seg ett innrykk av hvilke aktiviteter elevene faktisk likte å drive med. Elevenes tanker, ønsker og fantasier blir først avslørt for læreren når eleven utfører en utilsiktet handling. På bakgrunn av dette er det tydelig at Dewey ønsker at lærere skal gi mer ytre frihet til sine elever. Dette for å unngå det Dewey omtaler som en kunstig ensartethet, hvor elevenes indre vesen ikke kommer frem. Dersom denne kunstige ensartetheten opprettholdes, vil det i følge Dewey være et lykketreff om lærerens undervisning fører til utvikling og læring hos den enkelte elev. Man må med andre ord åpne opp for mer ytre frihet, for å kunne oppleve den enkelte elevs ekte personlighet og vesen. En annen fordel som økt ytre frihet fører med seg, har å gjøre med selve læringsprosessen. Her trekker Dewey frem eldre undervisning som i

stor grad la vekt på stillesitting og lydighet, og dermed satte begrensninger i forhold til bevegelse og ytre frihet. Han er likevel enig i at det selv blant unge mennesker bør settes av tid til stille ettertanke, men at det kun kan oppstå ekte ettertanke når de kommer som følge av en mer aktiv periode hvor kroppslige deler er i bruk sammen med hjernen (Dewey, 1974). Dette kan således være et viktig punkt i forhold til kroppsøvfingsfaget, der forskning tyder på at mange lærere prioriterer høy aktivitet fremfor læring, noe som kan være motstridende i forhold til det Dewey sier om ettertanke i kombinasjon med aktiviteten (Ommundsen, 2005).

I følge Dewey går frihet og valg hånd i hånd. Siden valg og valgmuligheter er en viktig del av elevmedvirkning, vil det her være viktig å si noe om hva Dewey sier om det å velge. Dewey ble forstått som at han mente at det eksisterte et relasjonelt samspill mellom frihet og valg. Han mente at individets frihet ble muliggjort ved at vi mennesker er i stand til å ta valg. Som han sa; “To foresee future objective alternatives and to be able by deliberation to choose one of them and thereby weight its chances in the struggle for future existence, measures our freedom (Dewey, 1922, s. 311)”. Med andre ord avhenger menneskets frihet av dets evne til å ta gode og overveide valg. Gjennom vår evne til å overveie å reflektere tar vi valg som påvirker senere erfaringer, siden vi gjennom refleksjon og overveielse blir bevisst fremtidige muligheter. Videre sa han at dersom vi tar uforklarlige valg eller handler på impuls, finnes det ingen garanti for at det finnes gode alternativer eller muligheter i fremtiden, siden det ikke har skjedd noen refleksjon (Dewey, 1922). På bakgrunn av dette belyser han viktigheten av refleksjon og overveielse også med tanke på å kunne ta gode valg, som igjen vil bestemme graden av frihet.

4. Metode

4.1 Forskningsstrategi

Målet med denne studien var å forstå hvordan lærere forstår og praktiserer elevmedvirkning i kroppsøvfingsfaget i videregående opplæring. For å besvare denne problemstillingen var en kvalitativ metodisk tilnærming mest relevant, da man søker å undersøke lærernes egne erfaringer og forståelse, hvilket krever at man prater med de enkelte lærerne.

For å forklare hvordan jeg har gått frem for å forsøke å besvare studiens problemstillingen, vil jeg først kort sette studien inn i ett vitenskapsteoretisk lys. Ut i fra problemstillingen var det naturlig å gjennomføre en kvalitativ og fenomenologisk studie. At en studie er fenomenologisk vil si at den søker å forstå hvordan mennesker forstår verden rundt dem, i denne sammenheng hvordan kroppsøvfingslærerne forstår og praktiserer elevmedvirkning (Bryman, 2012). Jeg har videre valgt å se verden fra et konstruktivistisk ståsted, som vil si at man er av den oppfatning at vi mennesker selv konstruerer den verden vi lever i. Det er ulike måter å forstå verden på, og dermed også kunnskap. En forsker med et såkalt postpositivistisk syn på verden vil for eksempel være av den oppfatning at verden er styrt av lover og teorier, og søker å undersøke det de mener er en objektiv virkelighet som eksisterer rundt oss. På den annen side, vil en som har et konstruktivistisk syn på verden istede være av den oppfatning at mennesker konstruerer sin egen virkelighet, gjennom subjektive meninger basert på deres erfaringer og opplevelser (Creswell, 2014). Hvordan en forsker med et konstruktivistisk verdensyn forstår verden på, kan eksemplifiseres ved å bruke solen som eksempel. Solen over oss er ekte i seg selv, men den er allikevel «formet» av oss mennesker gjennom eksempelvis religion eller kultur. Det er vi mennesker som har gjort den til slik vi oppfatter den. (Patton, 2015). Det samme kan sies om kroppsøvfingsfaget, som

tradisjonelt sett er formet av oss mennesker. Hva som kreves for å være *god* i kroppsøving, er for eksempel fastsatt av oss mennesker. Det er vi mennesker som har gitt kroppsøvingens faget dets formål. Det er vi mennesker som har konstruert faget, og faget er stadig i endring.

Mertens (1998, referert i Biggam, 2015) skriver videre at forskere med et konstruktivistisk verdenssyn, er av den oppfattelse at det finnes flere virkeligheter, og at disse formes ut ifra tid og kontekst. For å bruke læreplanen i kroppsøving som eksempel, så har den endret seg opp igjennom årene, og dermed lagt nye føringer for hva som skal læres i faget. For eksempel så kom innsats på et tidspunkt med som ett vurderingskriterie i faget, hvilket førte til at man kunne øke egen måloppnåelse ved hjelp av god innsats og pågangsmot (Udir, 2012). Denne måten å betrakte verden på kan sees i sammenheng med John Dewey, som mente at verden er i konstant endring, og at det alltid oppstår ny kunnskap og nye svar (Dewey, 1929, referert i Aasen, 2008).

4.2 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning har et overordnet mål om å fremme forståelsen av; «... fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (Dalen, 2011, s. 15). Med andre ord tar kvalitativ forskning sikte på å skape en dypere innsikt i individers måter å forholde seg til sin livssituasjon. De tre vanligste metodene innen kvalitativ forskning er fokusgruppeintervju, deltakende observasjon og kvalitativt intervju. Fokusgruppeintervju involverer ofte flere enn fire intervjuobjekter, og brukes når forskeren har interesse av hvordan medlemmene av fokusgruppen diskuterer ulike temaer innad i gruppen. Med andre ord er forskeren i denne sammenheng opptatt av hvordan individene responderer på hverandres uttalelser, og har dermed interesse av selve interaksjonen i gruppen. En annen metode er deltakende observasjon, og foregår ved at forskeren undersøker individers meninger og atferd ved å observere individene i de naturlige omgivelsene som er relevant for

forskningen. I tillegg til å observere adferd og lytte til samtaler, innebærer en slik metode ofte også intervjuer av de nøkkelinformanter. En fordel ved å benytte en slik metode er at man her ofte vil være bedre posisjonert i forhold til å få innsikt i den sosiale virkeligheten, siden man i større grad vil være i nærkontakt med informantene over lengre tid, samt deltar i mange av de samme aktivitetene som informantene. En ulempe ved å bruke deltakende observasjon, er at informanene kan komme til å oppføre seg og handle på en mindre naturlig måte, hvilket kan bidra til at deres egentlige atferd ikke blir gjenspeilet gjennom forskerens observasjon. For eksempel kunne det ha forekommet at lærerne i denne studien ville gått aktivt inn for legge til rette for elevmedvirkning mer enn de vanligvis ville gjort, i den perioden de ble observert. Denne studien benytter derfor kvalitativt intervju som metode, nærmere bestemt semi-strukturert intervju. Det vil videre bli gjort rede for det kvalitative forskningsintervju.

4.2.1 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative intervjuet søker å skape forståelse av verden sett fra intervjuobjektets side. Når man gjør et kvalitativt intervju har man som mål å få frem betydningen av menneskers erfaringer med den verden de lever i, samt å få innsikt i hvordan de opplever verden (Kvale & Brinkmann, 2015). Innenfor kvalitative intervjuer, finnes det flere typer intervju. Intervjuene kan være løst strukturerte, stramt strukturerte eller semi-strukturerte. I løst strukturerte intervjuer setter som oftest ikke forskeren regler eller rammer for selve intervjuforløpet, ettersom forskeren ønsker å ha muligheten til å endre spørsmålstyper, strategi og stil i forhold til de ulike intervjuobjektene. Fordelen med et slikt intervju er at det gir forskeren mulighet for å komme tett inn på objektets livsverden, samt at intervjuet kan gjennomføres akkurat i det intervjuobjektet har noe å fortelle. Ulempen med et slikt intervju er at man kan risikere å ende opp med informasjon som spriker i mange retninger, på grunn av mangel på et styrende temaer. I motsetning til løst strukturerte intervjuer, gir stramt strukturerte intervjuer lite rom for å velge bort eller endre de forhåndsbestemte spørsmålene.

Fordelen med slike intervju kan være at de egner seg godt dersom man trenger informasjon fra mange personer som enkelt skal kunne kategoriseres og kvantifiseres, mens ulempen er at intervjuobjektene ikke har mulighet til å komme med innvendinger på spørsmålene (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

Studien endte opp med å gjennomføre et semistrukturert intervju fordi det gav forskeren fleksibilitet i intervjusituasjonen. Det semistrukturerte intervjuet gir fleksibilitet ved at man kan endre på både rekkefølge og formulering av de ulike spørsmålene underveis som intervjuet utspiller seg. Dette gav fordelen ved å kunne tilpasse intervjuet, samt å bygge videre på det informanten fortalte om. Denne typen intervju gjennomføres ved bruk av en forhåndslaget intervjuguide som har bestemte temaer og inneholder forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden (se vedlegg 4) endte opp med å bestå av følgende overordnede temaer; hvordan læreren jobber (åpne innledende spørsmål), hvordan læreren jobber for å legge til rette for elevmedvirkning (lærerens egne erfaringer), lærerens forståelse av begrepet elevmedvirkning, og lærerens tanker om hvordan elevmedvirkning best mulig kan legges til rette for. Under hvert av disse temaene, ble det utarbeidet forslag til spørsmål på bakgrunn av teori og tidligere forskning på feltet. Samtidig ble det på forhånd tenkt igjennom mulige oppfølgingsspørsmål til flere av spørsmålene i intervjuguiden.

I en intervjusituasjon blir både du som intervjuer og personen som blir intervjuet utsatt for observasjon. Du som forsker blir beskuet og vurdert av informanten, samtidig som du selv observerer informanten og vurderer det som blir sagt. Man kan si at intervjuet er et samspill og et forhold mellom forsker og intervjuobjekt (Patton, 2015). For å kunne etablere et slikt samspill og generelt gjennomføre god kvalitativ forskning, trekker Patton (2015) frem noen grunnleggende ferdigheter som kreves av forskeren. Som kvalitativ forsker er det av betydning at man er ekte og troverdig, samt at man ikke er dømmende. Gode intervjuferdigheter handler om å stille tydelige åpne spørsmål, stille passende

oppfølgingsspørsmål, og skape gode overganger mellom ulike temaer. I tillegg er det svært viktig kunne lytte aktivt, og la intervjuobjektet føle at han eller hun blir hørt. Gode intervjuer skapes dermed gjennom en aktiv relasjon mellom forsker og intervjuobjekt. Denne måten å innhente kunnskap på kan sees i sammenheng med Deweys om at kunnskap oppstår gjennom aktiv utforskning, og ikke gjennom passiv observasjon (Dewey, 1977). Ved å velge et semistrukturert intervju, bidrar friheten dette gir til at kunnskapen i større grad kan oppstå gjennom samspelet med informanten. Dette fordi fleksibiliteten et slikt intervju tilbyr, gir meg muligheten til å følge det informanten snakker om, som igjen fører til at begge er med på å utforme samtalen. I det videre vil det gjøres rede for studiens utvalg og utvalgsstrategi.

4.2.2 Utvalg – utvalgsprosedyrer

Med tanke på å velge ut og få tak i informanter til forskningsprosjektet, trekker Creswell (2013) frem tre valg som må tas før man kan sette i gang med rekrutteringen. Først må man bestemme seg for hvem som skal fungere som informanter, deretter må man bestemme seg for en passende utvalgsstrategi, og til slutt må man bestemme seg for størrelsen på utvalget. For å finne ut hvem utvalget skal bestå av i en fenomenologisk studie, er det viktig at man velger informanter som har erfart det aktuelle fenomenet. Creswell (2013) trekker videre frem kriterieutvelging som en passende utvalgsstrategi i en fenomenologisk studie, siden man ønsker å rekruttere individer som har erfart fenomenet. Han understreker også det faktum at man i fenomenologiske studier, ikke har så mange valgmuligheter når det kommer til utvalgsstrategi; ”I have found, however, a much more narrow range of sampling strategies for phenomenological studies” (Creswell, 2013, s. 155). Kriterieutvelging har derfor blitt valgt som utvelgingsstrategi i denne oppgave. Kriterieutvelging handler om at man velger ut informanter på bakgrunn av forhåndsbestemte kriterier. Ved en slik strategi er det viktig å være nøye når man setter kriteriene, slik at man sikrer at resultatet av utvelgelsen bidrar til å

gi detaljert og god data som er relevant for oppgavens problemstilling (Liamputtong & Ezzy, 2005).

4.2.3 Utvalg av intervjupersoner

Det er som sagt gjennomført lite forskning på elevmedvirkning i norsk skole. Forskningen som er gjort tyder på at bruken av elevmedvirkning på videregående skolen er lite tilfredstillende. Derfor har jeg valgt å rette fokus mot kroppsøvfingsfaget på videregående skole, og i den anledning å snakke med kroppsøvfingslærere om hvordan de forstår og praktiserer begrepet. Ifølge Repstad (2004) er det problemstillingen som bestemmer hvem som kan være aktuelle som informanter, og ut ifra den ble det naturlig å snakke med kroppsøvfingslærere. Ett kriterie for å kunne delta i studien ble derfor at man måtte undervise i kroppsøving i videregående opplæring. Jeg ønsket også en spredning i antall år som praktiserende lærer, samt en spredning utdanningsnivå dersom det lot seg gjøre.

Jeg startet med å sende e-poster med informasjon om prosjektet til ulike skoler i Hedmark, og med forespørsel om skolene hadde kroppsøvfingslærere som kunne tenke seg å stille som informanter. Grunnen til at jeg i første omgang valgte å henvende meg til skoler i Hedmark hadde å gjøre med avstanden til skolene, hvilket var av betydning med tanke på transport mellom studiestedet og de aktuelle skolene. Jeg valgte å henvende meg til rektor ved de ulike skolene, siden ledere ofte har bedre oversikt enn forskeren, og fordi jeg som forsker ikke hadde muligheten til å oppsøke miljøet direkte for å vurdere aktuelle kandidater (Repstad, 2004). I tillegg var det nødvendig å kontakte rektor for å få tillatelse til å gjennomføre prosjektet, samt å kontakte skolens lærere. Rektor satt meg videre i kontakt med den som var ansvarlig for kroppsøvfingsfaget ved de ulike skolene. Jeg opplevde prosessen med å rekruttere informanter som krevende. Flere av lærerne gav negativ respons, enten ved å ikke svare eller ved å informere om at de ikke ønsket å delta. Til dem som ikke svarte ble det

forsøkt med en ny e-post, uten hell. Jeg endte opp med å kontakte min gamle videregående skole, der jeg selv tidligere var elev. Disse kroppsøvlingslærerne stilte seg umiddelbart positive til å stille som informanter. Utvalget endte dermed opp med å bestå av en lærer fra Hedmark og fem fra Hordaland. Siden jeg kjente til flere av lærerne ganske godt fra før, vil det videre bli diskutert rundt hva det kan bety å intervju noen man kjenner. Relasjonen til disse lærerne bygget hovedsakelig på tidligere lærer-elev relasjoner mellom de aktuelle lærerne og undertegnede. Det eksisterte også en mer eller mindre personlig relasjon til noen av lærerne, siden jeg også kjente noen av lærerne personlig gjennom idrett og fritid. Å intervju kjente kan i følge Repstads (2004) erfaringer by på fordeler og ulemper. For det første så kan det å kjenne sine informanter bidra til at de har lettere for å åpne seg opp for intervjueren, siden det allerede eksisterer en relasjon og sannsynligvis også en viss grad av trygghet. For det andre så kan kjennskapet gjøre at informantene blir mer presise i måten de legger frem fakta på, siden de er klar over at intervjueren kjenner litt til dem fra før av, og at overdrivelser og usannheter derfor vil kunne gjennomskues av forskeren. Det kan også tenkes at deres kjennskap til meg vil kunne påvirke deres svar ved at de forteller om ting de tror forskeren ønsker å høre. En konsekvens av dette kan være at informantenes ærlige meninger ikke kommer like godt frem, som et resultat av at de ønsker å gjøre en god figur ut ifra det de tror intervjueren ønsker å vite (Repstad, 2004).

På grunn av vansker med å rekruttere informanter og på grunn av tiden jeg hadde til rådighet, endte jeg som sagt opp med å intervju seks lærere. Utvalget bestod av to kvinnelige og fire mannlige kroppsøvlingslærere. For å skille mellom de ulike informantene, blir de i resultatkapitlet beskrevet med to bokstaver og ett tall. Hver enkelt lærer er blitt beskrevet som; L (lærer), K (kvinne) eller M (mann), og er blitt tildelt hvert sitt nummer. Det vil videre gis en kort presentasjon av informantene i forhold til alder, kjønn, utdanning og antall år som kroppsøvlingslærer:

- **LM1** var 31 år, og hadde syv år med høyere utdanning, bestående av bachelorgrad, mastergrad og to årsstudium. Fem av disse studieårene var relatert til kroppsøvningsfaget. Læreren hadde praktisert som kroppsøvningslærer i to år.
- **LK2** var 45 år, og hadde fem år med høyere utdanning. Disse årene bestod blant annet av grunnfag idrett, mellomfag friluftsliv og ett år med pedagogikk. Læreren hadde praktisert som kroppsøvningslærer i 21 år.
- **LM3** var 50 år, og hadde seks år med høyere utdanning. Av disse årene var tre år idrettsutdanning, og halvannet år var pedagogikk. Læreren hadde praktisert som kroppsøvningslærer i 25 år.
- **LM4** var 40 år, hadde mellomfag idrett og grunnfag i pedagogikk. Læreren hadde praktisert som kroppsøvningslærer i 13 år.
- **LM5** var 55 år, og hadde blant annet hovedfag i idrett. Læreren hadde praktisert som kroppsøvningslærer i 28 år.
- **LK6** var 59 år, og var utdannet allmennlærer med blant annet påbygging i idrettsfag. Læreren hadde praktisert som kroppsøvningslærer i ca. 35 år.

4.2.4 Pilotintervju

I metodelitteraturen anbefales det å alltid gjennomføre et pilotintervju før man setter i gang med å intervju sine informanter (Bryman, 2012). Dette for å forsikre seg om at intervjuet i sin helhet fungerer som det skal. Med andre ord gjør man et pilotintervju for å teste om forskningsinstrumentet, som i denne sammenheng er intervjuguiden, samt selve gjennomføringen av intervjuet, både det tekniske og personlige, fungerer etter planen. En fordel med å gjennomføre et pilotintervju, er at det gir forskeren erfaring med intervjuguiden og intervjusituasjonen, hvilket kan bidra til økt selvtillitt inn mot hovedintervjuene. For meg som uerfaren forsker med lite erfaring med intervjuer, ble dette opplevd som svært viktig. I tillegg til å erfare selve intervjusituasjonen, kan pilotintervjuer hjelpe forskeren med å lære seg å kjenne intervjuguiden og spørsmålene i den. Gjennom et pilotintervju vil forskeren

kunne erfare hvilke spørsmål som fungerer godt eller mindre godt, og bli bevisst på mulige oppfølgingsspørsmål. For eksempel kan pilotintervjuet avsløre om noen av spørsmålene er dårlig formulert, og av den grunn blir missforstått av informantene. Man vil også kunne få innsikt i intervjuguidens oppbygging, som vil si hvordan spørsmålene er strukturert, og om den generelle strukturen gjør at intervjuet flyter bra eller ikke. Man kan for eksempel erfare gjennom pilotintervjuet at det vil være gunstig å flytte på noen av spørsmålene for å skape bedre flyt og oppbygning av intervjuet (Bryman, 2012).

Det ble gjennomført to pilotintervjuer i forkant av selve intervjuprosessen, som begge ble gjennomført på en og samme medstudent. I følge Bryman (2012) er det ønskelig at man gjennomfører pilotintervjuer på informanter som kan sammenlignes med informantene som deltar i hovedstudien, dersom dette lar seg gjøre. Studenten som lot seg intervjuet i pilotintervjuet, falt ikke innenfor kriteriene for å kunne delta i studien siden han ikke underviste i kroppsøving på videregående skole. Studenten hadde likevel noe erfaring fra slikt arbeid fra tidligere, samtidig som studenten hadde utdanningsbakgrunn innen kroppsøving. Det ble derfor konkludert med at denne studenten var det beste alternativet til å delta i pilotintervjuene.

Jeg erfarte at det var nyttig å gjennomføre pilotintervjuer. Det kom for eksempel frem i intervjuet at jeg måtte endre formuleringen på noen av spørsmålene, da de til tider var vanskelige og forstå og derfor måtte formuleres på en annen måte. Jeg merket også at det var hensiktsmessig å endre rekkefølgen på noen spørsmål. Ved å høre gjennom det første pilotintervjuet i etterkant, merket jeg at mitt forsøk på å være en aktiv lytter til tider ble i overkant aktivt. Jeg merket at det var litt vel bekreftende ved at jeg ofte sa "ja" og "ikke sant" undervegs som intervjupersonen pratet, nesten som at jeg snakket i munnen på informanten ved et par anledninger. Dette merket jeg først da jeg hørte igjennom opptaket i etterkant, ikke mens intervjuet pågikk. I det andre pilotintervjuet derimot, var jeg naturligvis mer bevisst på

dette. Samtidig som jeg ble mer bevisst på ulike aspekter ved intervjuet, følte jeg meg også mer selvsikker og mer rustet etter å ha gjennomført pilotintervjuene. Jeg gikk dermed inn i lærerintervjuene med økt selvtillitt og positiv holdning. Alt i alt ble det gjennom pilotintervjuene erfart at jeg mestret situasjonen ganske godt, og blant annet klarte å stille gode og passende oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet.

4.2.5 Intervju av lærere

I forkant av lærerintervjuene, hadde jeg avtalt tid og sted for intervjuet med de enkelte lærerne. Jeg fikk innblikk i lærernes travle hverdag, da flere av lærerne hadde problemer med å finne tid på de dagene jeg hadde foreslått. Da var det en fordel at jeg var fleksibel, og derfor kunne omrokkere på planen for å få gjennomført alle intervjuene. Tid og sted ble bestemt på lærernes premisser, og de fleste valgte å gjennomføre intervjuene på sitt eget kontor. Dette viste seg å være et passende sted, ettersom vi unngikk avbrytelser fra andre. På bakgrunn av pilotintervjuene, som varte i rundt 45 minutter, så informerte jeg på forhånd om at intervjuet ville vare i mellom 45 og 60 minutter. Varigheten på intervjuene varierte mellom 38 og 65 minutter.

Intervjuene startet ved at lærerne returnerte underskrevet samtykkeeskjema godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD), som jeg hadde sendt til hver enkelt på forhånd via mail (se vedlegg 2). Jeg startet intervjuene med å informere om hensikten med intervjuet og hva det skulle brukes til, informasjon om anonymisering og at jeg som intervjuer hadde taushetsplikt. Jeg understreket deres rett til å kunne trekke seg når de måtte ønske det, og informerte kort om båndopptakeren og om at jeg vil slette lydopptakene etter avsluttet prosjekt. Denne informasjonen hadde hver enkelt lærer også mottatt sammen med samtykkeeskjemaet tidligere.

Mine erfaringer fra selve intervjuprosessen var at samtalene mellom meg og de enkelte lærerne, fløt bra. Ingen av informantene gav tegn på verken nervøsitet eller ubehag i intervjusituasjonen. Jeg opplevde at samtlige informanter hadde mye å komme med på dette feltet. Alle bidro med lange og utfyllende svar på de fleste spørsmålene, og inntrykket jeg satt igjen med i etterkant var at jeg hadde fått mye god informasjon. Siden informantene svarte såpass utfyllende, ble det enklere å komme med oppfølgingsspørsmål til de enkelte svarene. På slutten av hvert intervju gav jeg informantene mulighet til å tilføye eller snakke mer om tema før vi avsluttet. Det var få som benyttet seg av muligheten til å tilføye mer utover det som var sagt tidligere. De få som benyttet seg av muligheten, snakket istedet om ting som ikke var relevant for oppgaven.

4.3 Analyse

I denne studien har jeg valgt å benytte meg av det som i litteraturen omtales som en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Braun og Clarke trekker frem tematisk analyse som den første analysemetoden kvalitative forskere bør lære seg. De begrunner dette med at metoden byr på grunnleggende ferdigheter som vil være nyttige for videre kvalitativ forskning. De trekker også frem metoden som nyttig for uerfarne forskere, da den er enkel og lære seg samt å gjennomføre. Slik jeg ser det er dette med på å forsvare bruken av denne metoden for meg som masterstudent, siden jeg har lite erfaring fra kvalitativ forskning fra tidligere. En annen fordel de trekker frem ved metoden er dens fleksibilitet. Sammenlignet med mange analysemetoder med rot i en teoretisk eller epistemologisk posisjon, tilbyr den tematiske analysemetoden fleksibiliteten ved å være kompatibel med både et realistisk/essensialistisk og et konstruktivistisk verdenssyn. At denne metoden er relevant for en forsker som har et konstruktivistisk verdenssyn, er også med på å legitimere bruken av metoden, da jeg selv har valgt å se verden ut i fra et konstruktivistisk ståsted. I følge Braun og

Clarke (2006) bidrar metodens teoretiske frihet til potensielt å berike forskeren med detaljerte og komplekse betraktninger av forskerens data. I tillegg til disse fordelene, trekker Braun og Clarke (2006) også frem dens egenskap til å kunne sammenfatte nøkkelkarakteristikker ut i fra store datasett, samt å trekke frem likeheter og ulikheter i datasettet.

Som en del av analyseprosessen, brukte jeg tid på å transkribere alle intervjuene fra tale til tekst. Transkripsjon handler om å endre fra en form til en annen, og formålet med å transkribere i denne sammenheng er å gjøre intervjumaterialet klart for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann trekker frem viktigheten av å gjøre tydelig rede for hvordan man har utført transkripsjonene av intervjumaterialet. Jeg valgte å benytte en lydopptaker når jeg gjennomførte intervjuene. Dette gir intervjueren fordelen med å kunne vie oppmerksomheten mot intervjuets emne og dynamikk. En annen fordel er at pauser, tonefall og ordbruk og lignende blir lagret på lydopptakeren, slik at forskeren har mulighet for å gå tilbake og høre. Kvale og Brinkmann nevner også muligheten for å gjennomføre transkripsjoner ved hjelp av et tekstbehandlingsprogram, men jeg har selv valgt å transkribere intervjumaterialet manuelt. En fordel ved selv å transkribere intervjumaterialet er at forskeren ofte gjør seg tanker om ulike sosiale og emosjonelle aspekter fra intervjuet undervegs i transkriberingsarbeidet, hvilket kan sies å være starten på selve analysearbeidet. Samtidig finnes det flere elementer som kan forsvinne i transkriberingsarbeidet. Elementer som ironi, kroppsspråk, kroppsholdninger og ulike gester går ofte tapt i overgangen fra tale til skrift. Dette innebærer at deler av de erfaringene som gjøres i intervjusituasjonen, ikke følger med på overgangen fra tale til tekst (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.3.1 Tematisk analyse – ulike valg

Før man tar i bruk tematisk analyse, er det nødvendig å ta ulike valg før analysen av data kan begynne. Det første gjelder selve kodeprosessen, og handler om at man som forsker må avgjøre hva som skal regnes som tema, og hvor store de ulike temaene skal være. I følge Braun og Clarke (2006) handler det ikke om å sette strenge kriterier som for eksempel at dersom noe går igjen i 50 % av datasettet, så er det et tema, mens dersom det dukker opp i 48 % av datasettet, så er det ikke det. Hvor ofte noe forekommer, er ikke nødvendigvis et kriterie i seg selv for at noe skal kunne regnes som et tema. De understreker nødvendigheten av forskerens dømmekraft i forhold til å avgjøre hva ett tema er. I denne prosessen handler det om å opprettholde fleksibiliteten, siden strenge regler ikke lønner seg. Når man skal danne temaer er det viktig å avgjøre om det tar opp noe relevant med tanke på å informere studiens overordnede problemstilling, og ikke bare henge seg opp i hvor ofte temaet dukker opp i datasettet. Metodens nevnte fleksibilitet kommer igjen frem når vi snakker om hvordan man måler ulike temaers prevalens i datasettet, da det finnes flere ulike måter å måle prevalens på. For eksempel kan man undersøke om et tema går igjen hos hver enkelt av studiens informanter, eller undersøke hvor mange informanter som snakket om dette temaet. Metodens fleksibilitet gir med andre ord forskeren flere muligheter når det gjelder å velge temaer og måle prevalens. Samtidig er det viktig at man er konsekvent når man først har bestemt seg for hvordan man vil gjøre det (Braun & Clark, 2006).

En annen ting som er viktig å avgjøre før man starter analysen er hvorvidt man ønsker en omfattende beskrivelse av hele datasettet, eller om man heller vil fokusere på ett spesifikt tema. Ved å fokusere på hele datasettet gir man leseren inntrykk av hva som er de viktigste og mest dominante temaene i datasettet. Ulempen med å velge denne typen er at man går glipp av en del av dybden og kompleksiteten i dataen, men samtidig opprettholder en grundig generell beskrivelse. I følge Braun og Clark (2006) kan denne typen analyse være passende

dersom man (1) undersøker et område som er lite forsket på, eller (2) forsker på et område der informantenes synspunkter ikke er tidligere kjent. Det motsatte av å gjøre analysen på denne måten, handler om å gå dypere inn i ett bestemt tema eller en gruppe temaer i datasettet. Fokuset kan da rettes spesielt mot et bestemt spørsmål eller interesseområde, som strekker seg over hele datasettet eller mesteparten av det (Braun & Clark, 2006).

En tredje ting som man må ta høyde for er om man skal analysere datasettet ved hjelp av en induktiv eller deduktiv tilnærming. Å gjøre en induktiv analyse handler om å ta utgangspunkt i egen data for å danne... ”new concepts, explanations, results, and/or theories from the specific data of a qualitative study” (Patton, 2015, s. 541). Dette betyr med andre ord at de temaene man plukker ut har sterk sammenheng med selve datasettet (Patton, 1990, referert i Braun & Clark, 2006). Innen denne tilnærmingen blir ikke temaene skapt med utgangspunkt i forskerens egne interesser på området. Det er med andre ord en tilnærming hvor man gjennom kodeprosessen ikke prøver å tilpasse dataen til forskerens forutinntatthet (Braun & Clark, 2006). På den andre siden finner vi den teoretiske tilnærmingen. I motsetning til den induktive, er den teoretiske tilnærmingen mer drevet av forskerens forutinntatthet og interesse. Å gjøre analysen på denne måten gir fordelen med å kunne gå dypere inn i enkelte aspekter av dataen, men gir en mindre detaljert beskrivelse av datasettet generelt. Hva man velger av disse to avhenger av hvordan og hvorfor man analyserer dataen. Man kan for eksempel analysere på bakgrunn av at man har en forhåndsbestemt problemstilling, som tar deg mot en teoretisk tilnærming. Motsatt kan man ta sikte på å danne problemstillingen undervegs i analyseprosessen, som da vil være en induktiv tilnærming. I denne studien passet det best med en teoretisk tilnærming da jeg jobbet ut ifra en forhåndsbestemt problemstilling som la føringer for studien (Braun & Clark, 2006).

Før man setter i gang med analysen må man også ta stilling til hvilket nivå man ønsker å danne temaene ut i fra. Man kan enten velge å danne temaer med utgangspunkt i de

meningene som man først bemerker seg når man leser transkripsjonene, eller man kan gå dypere for å undersøke underliggende meninger og antakelser som igjen blir teoretisert for å kunne informere de meningene som først dukket opp. Dersom man velger å fokusere på å beskrive de meningene som ligger på overflaten, danner man semantiske temaer, mens dersom man velger å gå dypere for å tolke meninger og antakelser, vil temaene være latente (Braun & Clark, 2006). Analyseprosessen i denne studien har stort vært på den latente siden, siden jeg ønsket å tolke kroppsøvingslærernes meninger, og se dem opp mot tidligere forskning og teori. Likevel var jeg over på den semantiske siden i starten da jeg organiserte datasettet for enklere å kunne se mønstre. Patton (1990, referert i Braun & Clark, 2006) trekker også frem denne måten å analysere på som den mest ideelle måten, hvor man starter med å beskrive for så å bevege seg mer over på tolkning. Braun og Clark (2006) trekker frem den latente tilnærmingen som en tilnærming som ofte blir brukt i studier som ser verden ut i fra et konstruksjonistisk ståsted, noe som igjen er med på å legitimere denne metoden som passende for min studie.

4.3.2 Analyseprosessen

Selve analyseprosessen tok utgangspunkt i Braun og Clarks (2006) seks faser innen tematisk analyse. Den første fasen handler om at forskeren gjør seg kjent med datamaterialet. Denne fasen startet allerede i transkriberingsprosessen, ved at jeg underveis som jeg transkriberte bemerket meg potensielle temaer og mønstre. Etter å ha transkribert intervjuene ferdig leste jeg på nytt gjennom transkripsjonene, samtidig som jeg noterte meg stikkord om temaer og ideer for det videre arbeidet. Etter å ha gjort meg kjent med intervjumaterialet og dannet meg en viss oversikt, tok jeg fatt på fase to. I denne fasen startet jeg med å utarbeide koder. Dette for å kunne organisere datamaterialet i meningsfulle grupper. «Positivt for oppmøte» er et eksempel på en kode for at en lærer mente at å gi elevene valgmuligheter kunne bidra til å øke elevenes oppmøte og deltakelse i faget, mens «elevene som

øvingsbilder» var en kode for at en lærer ofte inkluderte flinke elever som øvingsbilder i undervisningen. Koder skiller seg fra temaer ved at de er mer spesifikke, mens temaer ofte er bredere. På bakgrunn av at jeg analyserte på bakgrunn av en forhåndsbestemt problemstilling, ble kodene utarbeidet med problemstillingen i tankene. Kodene var i så måte teoridrevet, siden jeg var ute etter å identifisere spesifikke aspekter av datasettet. Videre fulgte jeg Braun og Clarks (2006) råd om å kode mot så mange potensielle temaer som mulig, siden man aldri vet hva som vil vise seg å være interessant senere i prosessen. Selve kodingen ble gjennomført ved at jeg trakk ut relevant tekst fra intervjumaterialet, for å hjelpe meg med å beholde konteksten mellom kode og tekst. Tekstutdragene med tilhørende koder ble samlet i ett eget dokument.

Etter å ha kodet datamaterialet, begynner arbeidet med å se etter temaer. Denne fasen handler om at forskeren retter fokuset mot å danne bredere temaer, og deretter sortere passende koder under hvert tema. Jeg startet derfor med å vurdere hvordan ulike koder kunne slås sammen til å danne overordnede temaer, fortsatt med problemstillingen i bakhodet. Jeg forstod det som at temaene skulle fungerte som en paraply, med passende koder inn under seg. «Forståelse av elevmedvirkning» er et eksempel på et tema, som tok for seg koder som tok for seg hvordan de ulike lærerne forstod begrepet elevmedvirkning. Braun og Clark (2006) anbefaler i sin artikkel at man i denne fasen benytter seg av et tankekart eller en form for tabell i arbeidet med å samle de forskjellige kodene under passende temaer. Jeg valgte å lage en tabell, hvilket hjalp meg med å beholde oversikten over de mange kodene. Kodene ble først sortert i relativt brede temaer, og det ble mange koder under hvert tema. Det ble derfor naturlig å utarbeide undertemaer til hvert hovedtema, siden det gjorde det enklere å strukturere de store hovedtemaene. I denne fasen ble det også tydelig hvilke koder som ikke passet inn under noen av temaene, noe Braun og Clark (2006) trekker frem som naturlig i denne fasen. Jeg tok allikevel vare på disse kodene i tilfelle de skulle vise seg å bli nyttige

senere. Til slutt i denne fasen endte jeg opp med to brede hovedtemaer; (1) forståelse av elevmedvirkning og (2) praktisering av elevmedvirkning. Hvert av disse ble deretter delt inn i undertemaer, som vil bli presentert senere i resultatkapitlet.

I fase fire går man på nytt igjennom temaene for å sjekke kvaliteten på temaene man har utarbeidet. Braun og Clark (2006) sier at det i denne fasen vil vise seg dersom enkelte temaer ikke egentlig er temaer på bakgrunn av at de har for lite data å støtte seg på, eller om noen temaer skulle vise seg å gå for mye inn i hverandre slik at det blir nødvendig å slå sammen temaene. Jeg opplevde ikke å måtte forkaste noen av temaene fordi det ikke var nok data til å støtte opp om temaet, men derimot opplevde jeg å måtte slå sammen et par av temaene siden de tok for seg mye av de samme tingene. Fasen gikk spesifikt ut på at jeg leste igjennom alle tekstutdragene til hvert tema, for å forsikre meg om at de dannet de mønstrene som var tenkt. Deretter sammenlignet jeg temaene med teksten i hele datasettet for å undersøke om det fantes tekst som burde vært kodet og plassert i et tema, men som jeg hadde oversett tidligere. I slutten av denne fasen, anså jeg meg fornøyd med måten koder og temaer var koblet sammen for å gjenspeile de viktigste meningene i datasettet. Jeg beveget meg dermed over i fase fem, som handlet om å definere de ulike temaene. I følge Braun og Clarke (2006) dreier dette seg om at forskeren jobber med å identifisere for seg selv hva hvert tema handlet om, og avgjøre hvilke aspekter av datasettet de ulike temaene tar for seg. I praksis ville dette si at man for hvert tema skrev ned det som av Braun og Clark (2006) ble omtalt som en analyse av temaene, hvor man gjør det klart hva hvert tema konkret handler om. Dette innebærer at man, i tillegg til å definere hva hvert enkelt tema omhandlet, beskriver hvordan hvert enkelt tema passet i inn forhold til problemstillingen og den historien man ønsket å fortelle om den samlede dataen. I slutten av denne fasen skulle man være i stand til å kort og konkret beskrive innholdet og omfanget av hvert tema. Denne fasen ble gjennomført ved at jeg til hvert tema skrev en kort tekst som definerte hva hvert tema tok for seg og hvilken

tilknytning temaet hadde for problemstillingen. For eksempel begrunnet jeg hovedtemaet, ”praktisering av elevmedvirkning”, slik:

Temaet forteller generelt om hvordan læreren jobber i forhold til å skape elevmedvirkning i undervisningen. Det forteller om ulike grep læreren tar for å nå målet om elevmedvirkning i kroppsøvfingsfaget. Det gir innsikt i hvordan og i hvor stor grad den enkelte lærer planlegger og jobber praktisk med elevmedvirkning i faget, og gir konkrete eksempler på hvordan og på hvilke områder elevene får medvirke. Temaet vil kunne bidra til å øke forståelsen i forhold til hvordan lærerne praktiserer begrepet elevmedvirkning.

Det er i følge Braun og Clark (2006) viktig at man ikke tillegger et enkelt tema for mye ansvar, som vil si at temaet tar for seg for mye eller er for komplekst. Som temaet i eksemplet over viser, fremsto det som et relativt stort og bredt tema som tok for seg flere aspekter. Jeg valgte derfor å dele slike hovedtemaer inn i ulike undertemaer for å gi dem en mer oversiktlig struktur. Som Braun og Clark (2006, s. 92) skriver; ”Sub-themes are essentially themes-within-a-theme. They can be useful for giving structure to a particularly large and complex theme, and also for demonstrating the hierarchy of meaning within the data”. Etter å ha definert de ulike temaene, var jeg klar for å starte på den siste fasen. Fase seks dreide seg om å rapportere funnene fra analysen, med andre ord å skrive resultatkapitlet.

4.4 Styrker og svakheter med prosjektet

I dette delkapitlet vil jeg diskutere litt rundt studiens potensielle styrker og svakheter, som er verdt å være bevisst på i mitt prosjekt. I forhold til min problemstilling som søkte å få innsikt i lærernes forståelse og praktisering med elevmedvirkning, falt det naturlig å gjennomføre et kvalitativt prosjekt. Dette fordi en kvalitativ tilnærming gav meg som forsker muligheten til å gå i dybden på det jeg ønsket å undersøke (Anderson, 2010). Slik sett var en kvantitativ tilnærming ikke et alternativ. I tillegg var jeg nødt å snakke med lærerne for å

kunne forstå hvordan de forstod fenomenet. Jeg var med andre ord mer opptatt av ord fremfor tall, noe Bryman (2012) trekker frem som en av hovedforskjellene mellom kvalitativ og kvantitativ forskning. Anderson (2010) understreket samtidig at man ved en kvalitativ tilnærming hadde større sannsynlighet for å fange opp mer kompleks informasjon og nyanser om informantene eller fenomenet, som ofte ikke blir fanget opp ved kvantitativ forskning. En annen fordel med å velge en kvalitativ tilnærming, er at den gir forskeren en fleksibilitet som gjør at man kan endre det metodiske rammeverket underveis som det oppstår ny informasjon. Samtidig har man fleksibiliteten ved å kunne styre spørsmålene man stiller i en intervjusituasjon, hvilke i kvantitativ forskning vil være mer låst og standardiserte (Anderson, 2010). Denne fleksibiliteten dro jeg aktivt nytte av i min studie, ved at jeg benyttet en semi-strukturert intervjuguide som verktøy for å samle inn informasjon.

Det finnes også potensielle svakheter ved kvalitativ forskning. For det første er avhenger studiens kvalitet i stor grad på forskerens ferdigheter som intervjuer (Anderson, 2010). Slik jeg tolket det vil dette kunne være en svakhet spesielt for ferske forskere, som ikke har erfaring som intervjuer fra før. Siden jeg ikke hadde særlig erfaring som intervjuer, måtte jeg derfor tilegne meg så mye kunnskap og erfaring som mulig gjennom litteraturen og pilotintervjuene, for så å lære videre underveis i prosessen. Selv om jeg erfarte at jeg klarte meg godt som intervjuer og fikk hentet mye relevant informasjon, kan det alltid diskuteres om resultatet kunne blitt bedre dersom jeg hadde hatt mer erfaring på forhånd. I tillegg til å i stor grad avhenge av forskerens ferdigheter, er det lett for at studiens kvalitet også påvirkes av forskerens fordommer og forutinntatthet (Anderson, 2010). I den anledning vil jeg her trekke frem det som ble diskutert tidligere om å intervju noen man kjenner, som en potensiell svakhet for studien. I en slik situasjon er det i følge Biggam (2015) viktig at man som forsker er bevisst på at studien er mer sårbar i forhold til å kunne påvirkes av forskerens fordommer, som et resultat av at det finnes en relasjoner mellom forsker og intervjuobjekt. Selv om

forskeren kjenner sine informanter, er det viktig at han/hun klarer å holde seg objektiv.

Biggam (2010) nevnte videre to tiltak som kunne være med å begrense relasjonens innflytelse på forskerens objektivitet. Det ene tiltaket handlet om å erstatte intervjuobjektene navn med koder, hvilket jeg som nevnt tidligere gjorde i forhold til mine informanter. Det andre handlet om å ikke starte analysen av de transkriberte intervjuene umiddelbart etter at man hadde gjennomført intervjuene, men å la det gå litt tid mellom de to prosessene. I tillegg var jeg nøye med å endre uttalelser som kunne være med å identifisere informantene underveis som jeg transkriberte. Dette dreide seg om uttaler som for eksempel inneholdt stedsnavn.

4.4.1 Troverdighet

I forhold til å sikre studiens reliabilitet og validitet trekker Patton (2015) frem fire kriterier som viktige for en kvalitativ forsker å ta hensyn til; (1) troverdighet, (2) overførbarhet, (3) pålitelighet og (4) bekreftbarhet. Troverdighet handler om å sikre at informantens synspunkter samsvarer med forskerens gjengivelse av informasjonen. Patton (2015) skriver at det finnes flere prosedyrer som kan brukes for å sikre troverdighet på, men trekker frem *member checking* som en av de mest passende prosedyrene. Dette gjøres ved å ta med den ferdige rapporten eller spesifikke deler tilbake til informantene, for å sjekke de er enige i det som er beskrevet.

Overførbarhet dreier seg om hvorvidt studien er generaliserbar. Forskeren har som ansvar å gi leseren tilstrekkelig med informasjon om studien, slik at leseren kan vurdere likheten mellom lignende studier, og om funnene er overførbare (Patton, 2015). For å sikre at man gir tilstrekkelig informasjon til leseren, kan en fyldig beskrivelse være en passende strategi. I følge Lincoln og Guba (1985, referert i Conrad & Serlin, 2006) er en fyldig beskrivelse den beste måten å sikre at en studie er overførbar på. De skriver videre at for å sikre overførbarhet, så må man lage en fyldig beskrivelse av innholdet i studien, slik at leserne

kan vurdere sammenhengene mellom din studie og lignende studier. For å sikre studiens overførbarhet, har jeg blant annet beskrevet hele forskningsprosessen grundig i et metodekapittel.

Prinsippet om pålitelighet fokuserer på selve forskningsprosessen, og forskerens ansvar om å sikre at forskningsprosessen er godt dokumentert og at den vil kunne spores tilbake (Patton, 2015). For å sikre studiens pålitelighet, trekker Creswell (2014) frem kollegaveiledning som en passende prosedyre. Denne prosedyren innebærer at man lokaliserer en person som kan gjennomgå og vurdere studien, samt stiller spørsmål rundt studien. En slik prosedyre er med på å styrke studiens validitet (Creswell, 2014). For det første ble dette prinsippet oppfylt ved at jeg hele veien har hatt en veileder som har lest igjennom arbeidet mitt, samt gitt meg konstruktive tilbakemeldinger og stilt kritiske spørsmål rundt studien. For det andre så har jeg i tillegg benyttet meg av en medstudent på masterstudiet som har lest igjennom oppgaven min. På denne måten har jeg fått nok et perspektiv på oppgaven utenfra.

Bekreftbarhet handler om å sikre at en studies funn er resultater av informantenes erfaringer, og ikke et resultat av forskerens egne preferanser (Shenton, 2004). For å sikre en studies bekræftbarhet er det viktig at forskeren i sin forskningsrapport begrunner sine metodiske valg. Det er for eksempel viktig at man begrunner hvorfor man velger en bestemt metode fremfor andre metoder, og at man diskuterer valg av teori og hvorfor man mener denne teorien passer som teoretisk rammeverk. I tillegg er det viktig å vise at man er klar over eventuelle svakheter med metodiske valg, og hvilke effekter slike svakheter kan ha (Shenton, 2004). Slike prinsipper knyttet til bekræftbarhet har jeg forsøkt å imøtekomme så godt som mulig i metodekapitlet.

4.5 Etiske betraktninger

I forhold til etiske betraktninger i kvalitativ forskning, trekker Dalen (2011) frem følgende punkter som viktige: (1) krav om samtykke, (2) krav om å informere, (3) krav om konfidensialitet, (4) krav om å beskytte barn og (5) hensyn til svakstilte grupper. Jeg har her valgt å fokusere på punkt 1, 2 og 3, siden min studie verken tar for seg barn eller svakstilte grupper. I forkant av min studie, utarbeidet jeg et informasjonsskriv med utgangspunkt i en mal fra NSD (se vedlegg 1). Dette skrevet, sammen med meldepliktskjema ble godkjent av NSD (se vedlegg 3) før datainnsamlingen kunne starte. Etter at studien er godkjent i henhold til etiske standarder for forskning og deltakere frivillig har gitt sitt frie samtykke på bakgrunn av informasjon fra forskeren, kan forskningsprosjektet settes i gang. Dalen (2011) skriver at et fritt samtykke innebærer at det er gitt helt fritt, uten at personlig handlefrihet på noen måte er begrenset. At et samtykke er informert innebærer at forskeren har et ansvar om å informere informantene om hva deres deltakelse i forskningsprosjektet innebærer. For å informere informantene er det viktig at det utarbeides et informasjonsskriv, som sørger for å gi deltakerne fylldig informasjon om hva deres deltakelse innebærer. Skrevet bør inneholde informasjon om studiens målsetning, metoder og hvordan resultatene skal formidles. I tillegg er det viktig at skrevet utformes på en forståelig måte, og at det inneholder en svarslipp hvor informantene kan bekrefte at de ønsker å delta eller ikke (Dalen, 2011).

Krav om konfidensialitet handler om at informantene har krav på at deres informasjon blir behandlet konfidensielt. Dette innebærer at forskeren må sørge for at all informasjon blir brukt og formidlet på en måte som ikke skader informantene (NESH, punkt 9, 2006, referert i Dalen, 2011). I kvalitative studier er det viktig at informantene føler seg trygge på at deres informasjon senere ikke skal kunne spores tilbake til dem. Derfor er det viktig at forskeren sørger for å anonymisere informantene når resultatene skal presenteres. I følge NSD (s.a.) anonymiserer man vanligvis et datamateriale ved å slette navnelister, og kategorisere eller

slette indirekte identifiserbare opplysninger om informantene. I min studie ble for eksempel kroppsøvingslærerne anonymisert med nummer og bokstaver som LM1, LM2 osv. NSD (s.a.) understreker også viktigheten av å slette eventuelle lyd- eller bildeopptak som blir brukt for å samle inn data. I tillegg til å slette lydopptak etter endt prosjekt, er det viktig at intervjuopptak og transkripsjoner i mellomtiden blir oppbevart trygt (Kvale & Brinkmann, 2015). På bakgrunn av dette lagret jeg både lydopptak og nedskrevne transkripsjoner på en privat PC, som var sikret med passord.

5. Resultater

Målet med oppgaven er å kaste lys over kroppsøvlingslæreres forståelse og praktisering av elevmedvirkning i videregående opplæring. Resultatene av den foregående analysen resulterte i følgende to hovedtemaer; 1) forståelse av elevmedvirkning og 2) elevmedvirkning i praksis. For å strukturere de relativt brede hovedtemaene er hvert av disse delt inn i undertemaer (Braun & Clark, 2006).

5.1 Forståelse av elevmedvirkning

I analysen av hvordan lærerne forstår elevmedvirkning ble det identifisert følgende undertemaer; hva læreren legger i begrepet og hvilke positive utfall læreren mener elevmedvirkning kan ha. Det første undertemaet forklarer hva de ulike lærerne legger i begrepet. Lærerne mener at elevmedvirkning først og fremst handler om at elevene skal ha muligheten til å påvirke og å delta aktivt i undervisningen i forhold til innhold og vurdering. En lærer (LK2) trekker i tillegg frem at det er elevenes «... rett å få medvirke». Dette viser at lærerne i teorien er bevisste på begrepet, selv om en lærer (LK6) også mener at mange lærere misstolker begrepet: ”Det er jo sånn det blir tolket hos noen da. At det er elevene som driver undervisninga, og vi parkerer oss på sidelinjen. Og det føler jeg er missforstått da”. På bakgrunn av dette mener den samme læreren at det er viktig at faglæreren har det faglige ansvaret for innholdet i øktene, ikke at elevene selv skal styre hele opplegget. På bakgrunn av hva lærerne legger i begrepet, er det tydelig at de har innsikt i noe av det som står i læreplanen om elevmedvirkningens hensikt. På den annen side er det ingen som sier noe om den sosiale dimensjonen av elevmedvirkningens hensikt, som for eksempel å utvikle sosiale relasjoner (Udir, 2012b).

En annen måte lærernes forståelse av elevmedvirkning kommer til uttrykk er gjennom deres tanker rundt hvilke positive utfall de mener kan komme av god bruk av

elevmedvirkning, med andre ord lærernes forståelse av hvorfor elevmedvirkning er viktig å få inn i opplæringen. Gjennom analyseprosessen kommer det frem at lærerne forstår elevmedvirkning som noe som kan bidra til å øke elevenes motivasjon for læring, dersom det blir gjennomført på en god måte. To lærere forstår det som at elevmedvirkning kan være motivasjonsfremmende i form av at aktivitetene blir mer lystbetonte når elevene får være med å påvirke innholdet i timene. En lærer (LK2) begrunner dette slik; ”Ja, fordi at da får de...får de jo sine meninger hørt sant, og...lagt til rette litt sant på hva det skal være”. Med andre ord forstår lærerne elevmedvirkning som noe som har til hensikt å bidra til økt motivasjon, ved å inkludere elevenes interesser i undervisningen. I tillegg mener to lærere at elevmedvirkning skal bidra til å gjøre elevene bevisste på hensikten og formålet med de ulike aktiviteter i undervisningen. En lærer (LM4) sier for eksempel;

...og så er det sånn at for å skape læring, så er du avhengig av at de du skal lære noe faktisk ønsker å lære noe. Så en må jo prøve å legge frem aktivitetene eller stoffet på en sånn måte at de blir interessert i å lære det, enten at de syns det er gøy og har lyst å lære noe, lyst å få det til, lyst å drive med det...

Læreren snakker her for flere, og viser at lærerne forstår elevmedvirkning som noe som skal bidra til å gjøre elevene interesserte i å lære ved å gjøre det klart for elevene hvorfor en gitt aktivitet blir gjennomført, og hensikten med aktiviteten. En hensikt med elevmedvirkning er således å bidra til at elevene ikke går og tenkker at ”hvorfor gjør vi dette”, eller ”hva er poenget med denne aktiviteten”? I følge lærerne kan dette også bidra til å øke elevenes motivasjon for læring. Samtidig snakker noen av lærerne om elevmedvirkning som noe som kan bidra til å fremme deltakelsen i faget. En lærer (LM1) sier for eksempel; ”I forhold til bare...det å føle at de kommer til noe som de selv er med på å styre”. Læreren forstår med andre ord elevmedvirkning som noe som kan bidra til at elevene får økt følelse av eierskap til selve undervisningen, slik at motivasjonen for å delta blir styrket. Flere av lærerne

forstår videre elevmedvirkning som noe som også kan bidra til at elevenes totale læringsutbytte øker i takt med økt motivasjon. En lærer (LM3) sier for eksempel:

Altså, visst vi tenker på dette her med medvirkning i forhold til aktiviteter...visst de selv har vært med på å bestemme aktivitetene og påvirke der, så vil jeg tro at motivasjonen for å delta og gjennomføre de aktivitetene øker, og at da læringsutbyttet øker.

Det er tydelig at lærerne forstår elevmedvirkning som noe som kan bidra til at elevenes motivasjon for læring øker. Samtidig som flere lærere trekker frem motivasjon som en positiv effekt, er det ingen som sier noe om å utvikle sosiale relasjoner, som i Prinsipper for opplæringen er nevnt som en av hensiktene med elevmedvirkning (Udir, 2012b).

Resultatene viser at lærerne både har felles forståelser av hva elevmedvirkning er, men også ulike forståelser. Vi skal nå få mer innblikk i hvordan lærerne praktiserer elevmedvirkning.

5.2 Praktisering av elevmedvirkning

I intervjuene var jeg ute etter å høre med lærerne hvordan de jobber for å skape elevmedvirkning i faget. I korte trekk kan dette oppsummeres i temaene; lærernes bruk av elevmedvirkning i planleggingsarbeidet, lærernes tanker om å tilby valgmuligheter, lærernes tanker om eleven som ressurs, medvirkning i forhold til vurdering, hvordan elevene påvirker lærernes bruk av elevmedvirkning, hvilke utfordringer som setter begrensninger for bruken av elevmedvirkning, og hva som kreves av læreren for å lykkes med elevmedvirkning.

Når det gjelder elevmedvirkning i planleggingsarbeidet viser studien at alle lærerne inkluderer elevene i planleggingsarbeidet i starten på skoleåret. Lærerne gjør dette for å få muligheten til å lytte til elevenes interesser og ønsker, innenfor de ulike emnene som er fastsatt i læreplanen. Fire lærere sier at de ikke planlegger før de har møtt elevene første gang,

mens to oppir at de lager et forslag til plan i forkant av første time, for så å diskutere den med elevene. En av lærerne (LM4), som planlegger etter første møte med elevene, sier følgende:

...før du begynner med å lage årsplaner og sånt, så vil jeg jo treffe elevgruppa og snakke med dem, og se om det er noen spesielle...spesielle ting å ta hensyn til, og spesielle interesser som de måtte ha i forhold til hva jeg bør ta med på planen.

I tillegg til å ta hensyn til elevenes interesser i utarbeidelsen av planen, trekker lærerene frem at det ofte er flertallet av elevgruppen som får gjennomslag for sine ønsker. En lærer (LM4) begrunner dette slik: "Og det kommer litt an på elevene...om halvparten er veldig interessert i basketball ett år, så kan det hende vi legger mer vekt på det enn ett annet år når de er interessert i volleyball". Dette tyder på at lærerne forstår elevmedvirkning som at man må ta hensyn til flertallet i klassen. På denne måten får læreren inkludert interessene til majoriteten av elevgruppen. Samtidig er det ikke dermed sagt at de resterende elevene vil være enige i flertallets valg av aktiviteter. En annen lærer (LK2), som lager et forslag til plan før det første møtet med elevene, sier videre:

Og så bruker jeg læreplanen, kompetansemålene der. Setter opp en plan, eller i grove trekk på hvordan en..hva som må være med da. Sant, altså står det ballspill, så setter jeg opp ballspill. Så tar jeg en samtale med elevene jeg har, og så hører vi litt på hvilke ballspill vi skal prioritere.

Læreren oppgir at elevene får være med å påvirke innholdet, innenfor ett gitt emne. Dette betyr at læreren inkluderer elevenes interesser og ønsker på bakgrunn av føringene som allerede ligger forankret i læreplanen. Den tydeligste forskjellen på lærerne når de snakker om medvirkning i forhold til planlegging, er allikevel hvorvidt de planlegger før eller etter de møter en elevgruppe.

Det å tilby valgmuligheter fremstår som viktig for lærerne med tanke på elevmedvirkning, og her oppgir samtlige lærere at de lar elevene få velge på ulike områder.

Flere lærere sier at det er mindre rom for valgmuligheter det første året på videregående, men at det åpner seg flere muligheter i andre og tredje klasse. En lærer (LK2) eksemplifiserer dette slik:

...vg1 da kjører vi jo mer sånn at de får en introduksjon til alt, sant. Vg2 får de jo bestemme litt mer. Vg3 bestemmer de jo enda mer. Og så har de jo på vg3...så har de jo ganske mye egentrening, sant. De har vel...det er jo litt...men i hvert fall 4 økter, kanskje 6 økter egentrening. Da får de jo velge.

Sitatet tyder på at lærerne i første klasse i mindre grad legger til rette for å medvirke, siden de mener at elevene skal være innom ulike aktiviteter med hensikt å gi dem en introduksjon til *alt*, med andre ord ett kunnskapsgrunnlag. Dette tyder på at faget i første klasse i større grad er lærerstyrt, sammenlignet med andre og tredje klasse der elevene får mer medbestemmelse i sammenheng med egentreningsperioder. Samtidig er det ikke grunn til å tro at elevenes deltakelse i planleggingsarbeidet tidlig på året blir begrenset av den grunn. Lærerne mener at mulighetene er færre for å kunne velge innad i timene det første året. Deretter blir valgmulighetene gradvis større underveis i studieløpet.

Når det gjelder hvordan lærerne anser elevene som ressurser på ulike områder, er det ulike forhold de trekker frem. Samtlige lærere mener at de fleste elever har noe verdifullt å tilføre på en eller annen måte. Det som er mest fremtredende er at de fleste anser elevene som ressurser i forhold til ferdigheter i ulike aktiviteter. En lærer (LM5) sier for eksempel:

Jada, altså de kan være ressurser både til det her meg og...at de har ferdigheter, men og det her med at de kan være med visst vi har turn, så kan de være med som øvingsbilder. Og jeg er kjapp med det også prøve å pirke frem det gode i de som...ja, prøve å dra inn. Det er vel kanskje de som er flinke i ting som igjen får vist seg frem der og.

Med andre ord synes lærernes forståelse av begrepet «flink» i stor grad å være knyttet til idrettslig aktivitet, og dermed at elever som er flinke i idrett i større grad får vist seg frem.

Med andre ord må man være flink i en idrett eller aktivitet for å kunne bli brukt som en faglig ressurs. En lærer (LM5) trekker også frem elever som har vært dommere som et eksempel på hvordan elevenes ressurser kan inkluderes i undervisningen, ved at disse kan bidra med å dømme i en gitt aktivitet. Læreren (LM5) illustrerer dette slik: ”Så visst det er enkelte som har vært litt sånn dommere, så får de lov til å være med å dømme litt og...”. Dette kan igjen underbygge hvordan lærernes forståelse av eleven som ressurs er sterkt knyttet til å ha erfaring eller ferdighet fra idretten. Samtidig er det to lærere som betrakter elevenes ressurser som noe mer enn bare noe kroppslig og fysisk. En lærer (LM1) benytter seg for eksempel bevisst av elevenes teoretiske evner også i kroppsøvningsfaget:

...sånn som i starten da vi har innleveringer sammen med et tema, så kan på en måte en som er god på å lese seg opp teoretisk og fortelle om det, bidra med det i klassen...sette standarden i forhold til å bevisstgjøre hverandre på, ja, hvordan ulike ting i kroppen fungerer for eksempel. Sånne typer aktiviteter.

Dette utsagnet demonstrerer at man ikke behøver å være flink i, eller drive aktivt med en idrettslig aktivitet for å kunne tilføre undervisningen noe faglig. Ved å kjenne til elevenes ulike ressurser, kan læreren aktivt benytte disse i passende situasjoner. Dersom man derimot har et syn som tilsier at man må være god i idrett for å kunne bidra med noe faglig, vil det kunne føre til at noen elever ikke får oppleve å få bidra med sine medbrakte ressurser. En annen lærer (LM4) fokuserer videre på det sosiale og på elevenes holdninger når vi snakker om eleven som ressurs:

...alle elevene er på en måte en ressurs og...ikke nødvendigvis faglig da, men mer sånn sosialt, personlig at...alle har noe å bidra med, noe positivt med seg som kan være bra eller nyttig for, ja, både for meg og for dem selv og for gruppen på en måte... men det kan være at de bidrar med et smil, bidrar med godt humør, bidrar med en god kommentar, bidrar med å ta i og gjøre sitt beste uansett om de ikke liker aktiviteten eller er god, så blir det å gå foran med et godt eksempel.

Det som utmerker seg her var at læreren trekker frem elevenes holdninger som en ressurs. Holdninger i form av at man går foran med et godt eksempel for de andre elevene i gruppa, kan i følge læreren ansees som en ressurs som elevene kan ha med seg inn i undervisningen. Dette innebærer blant annet holdninger som ikke å gi opp, selv om man ikke liker eller ikke er god i en aktivitet.

Vurdering er også et tema lærerne tar opp når de snakker om elevmedvirkning. Tre lærere oppgir at de inkluderer elevene i vurderingsarbeidet ved å la dem få være med å bestemme hvordan det skal vurderes i en gitt aktivitet. Dette omhandler hovedsakelig medbestemmelse i form av at elevene får være med på å bestemme kjennetegn på måloppnåelse i ulike aktiviteter. En lærer (LM1) sier for eksempel:

...vi går inn i et nytt tema, si at det er ballspill for eksempel, så snakker vi litt om kjennetegn med hvordan innsats kan måles og vurderes, hvordan ferdighetene kan måles og vurderes, og så snakker vi mye om fair-play. Også er dem da med og selv å bestemme på en måte innholdet på de ulike knaggene. Og så vurderer vi da til slutt gjennom det dem selv har kommet frem til.

Å inkludere elevene på denne måten, handler om å gjøre elevene bevisste på hva som skal læres, og hva som kreves for å oppnå ulike resultater. En annen lærer begrunner viktigheten av å inkludere elevene på denne måten slik: "For det er jo veldig viktig for at de skal vite hvorfor de får der de får". Med andre ord fokuserer disse lærerne på å bevisstgjøre elevene på vurdering, og dermed gjøre det klart for elevene hvordan de kan oppnå ulike resultater. En lærer (LM5) er også inne på medvirkning i forhold til å definere måloppnåelse, gjennom å bruke testing:

De er med å legge litt premisser..at de er med å legge litt føringer..at de kanskje sier at okei...kanskje de kan være med å definere en karakterskala. Okei, skal vi ha utholdenhetstest..en 5'er, det er kanskje 3000 meter på Cooper-testen.

Selv om dette viser at læreren prøver å inkludere elevene i vurderingsarbeidet, viser utsagnet også manglende kunnskap fra lærerens side angående bruk av testing som grunnlag for å sette karakter i faget (Udir, 2012a). Videre informerer fire lærere om at de lar elevene få vurdere seg selv i faget, gjennom såkalt egenvurdering. En lærer (LM4) sier følgende:

...altså, du kan jo komme inn på det med egenvurdering inni dette her da...ehh...og det får de jo og muligheten til å påvirke på en måte, med å si hva de selv mener de kan godt og hva de har som svakheter kanskje. Og i forhold til karakter, selv om mine vurderinger selvsagt blir de som jeg stoler mest på der, så kan det jo hende at de kan komme med noe på en slik egenvurdering som jeg har gått glipp av eller som jeg har vurdert for strengt eller...ja.

På denne måten får elevene mulighet til selv å reflektere over styrker og svakheter, sammen med læreren. En lærer (LK2) sier videre at: ”Og da diskuterer jeg jo med dem som er...veldig sprikende i forhold til min da på hvorfor det blir sånn, og håper at de ser det de også”. På denne måten bidrar lærerne til at elevene blir bevisste på hvordan de ligger an i faget, slik at den endelige karakteren ikke kommer overraskende på eleven. Videre oppgir tre av lærerne at de benytter undervegsvurdering, som innebærer at elevene får vurdere læreren og undervisningsopplegget. Dette gjør lærerne for å få innsikt i hvordan elevene oppfatter læreren og opplegget. En lærer (LM1) sier følgende:

...men, vi har hvert semester da, første fra august til midten av januar, så har vi sånn dere vurdering av undervisning, hvor du får tilbakemelding på hva dem opplever er bra og mindre bra, og hvordan dem opplever at dem lærer mest av. Ehhh...og så vil jo det påvirke hvordan jeg kan legge opp generelt da.

En annen lærer (LK2) påpeker også at en slik undervegsvurdering også legger til rette for at elevene får komme med tilbakemeldinger på hvordan læreren fremstår:

...og ikke minst min opptreden, men det kan de jo komme med alltid for å si det sånn. Men, to ganger i året er det litt mer formelt da, sant. Er jeg...kommer jeg presis, er jeg forberedt, kan jeg tingene mine sant, sånne ting. Sånn at jeg kan forbedre meg.

Som en lærer (LM1) sier, kan en slik vurdering være med på å påvirke hvordan læreren legger opp undervisningen. I tillegg kan læreren ved å ta elevenes tilbakemeldinger til etterretning, bli bevisst sine styrker og svakheter, samt få kjennskap til hva han/hun kan gjøre bedre. Denne formen for vurdering kan være et godt verktøy for å få bruke elevmedvirkning, ettersom elevens tilbakemeldinger påvirker lærerens praksis.

I forhold til hvordan lærerne praktiserer elevmedvirkning i undervisningen, er det flere lærere som oppgir at deres bruk av elevmedvirkning varierer fra elevgruppe til elevgruppe. Fem av lærerne informerer om at grupper med vanskelig atferd og uinteresserte elever ofte krever at læreren må være mer instruerende og styrende i selve undervisningen. En lærer (LK6) illustrerer dette slik:

...la oss nå si at du er innom en yrkesfagklasse. Det er 30 elever, 15 ville...15-16 gutter, bare gutter...15-16 åringer, kontra en gruppe med...fra studiespesialiserende, masse jenter og stille og rolig. Nei, det går liksom ikke an å sette noe...det er litt avhengig av gruppen for å si det sånn. Og noen ganger så opptrer du autoritært, og andre ganger så er det gjerne mer sånn...ja, demokratisk og.

Dette viser at lærerne ønsker å opprettholde en viss kontroll over elevgruppa. I grupper med mye støy og ville elever, tenderer lærerne å gå inn i en mer styrende og instruerende rolle. En annen lærer (LM3) trekker frem at det er enklere å skape et åpnere læringsklima i mer homogene grupper:

...også er det og enkelte individer som har stor påvirkning i gruppene, sant. Noen ganger har en jo elementer i en gruppe som skaper en vanskelig stemning, ikke fordi de er ondskapsfulle og vil de andre vondt, men fordi de kanskje ikke tenker helt over hvordan deres atferd virker på resten av gruppen. Og da må en kanskje ha en litt større styring i den gruppen, for å prøve å...å på en måte ikke at noen elever skal få dominere gruppen så mye. Mens, i andre grupper så er det mer homogent, og da kan en kanskje være litt mer åpen.

At lærerne bruker mer kontroll i mer heterogene grupper, tyder på at mange lærere velger den enkleste utveien. Med tanke på at elevmedvirkning blant annet er ment som et verktøy for å skape motivasjon hos elevene, virker det på disse lærerne som at de i størst grad retter fokuset mot elevene som allerede er motiverte, selv om det ideelt sett er de med dårlig atferd og de som ikke har interesse av faget som kan ha best utbytte av å få medvirke. Med andre ord viser funn fra denne studien at lærerne velger å benytte mer instruksjon, styring og autoritet når elevene er umotiverte, viser manglende interesse og dårlig atferd. Det samme gjelder beskjedne og lukkede elever. En lærer (LM4) sier følgende:

Den gruppa som kanskje er mest utfordrende er de som ikke liker kroppsøving, og ikke har noe særlig lyst å delta, og som heller ikke ønsker å snakke eller forklare eller. Og der er det sånn at jeg må tenke meg godt om, og ta meg selv i nakken av og til for å gå inn i situasjonen og prate med dem, fordi jeg vet at de kanskje er avvisende og vet at de kanskje ikke har lyst å prate og sånt. Og da har jeg litt sånn ydmyk tilnærming til det i starten...at jeg på en måte tilnærmer meg litt forsiktig, og spør de rolig om det er noe som er vanskelig eller problematisk, om det er noe de vil snakke om og sånt.

Som sitatet viser, forsøker læreren alltid først med en inkluderende og imøtekommende tilnærming ovenfor beskjedne og lukkede elever. Dersom dette ikke lykkes, velger læreren (LM4) å endre tilnærming:

Så det kan jo hende etter hvert, visst de fortsatt er vanskelige å komme inn på, lukket og sånt, at du ikke får kontakt, at jeg kanskje må ha en mer sånn autoritær stil for å...for at de skal komme seg gjennom faget

Det ver tydelig at dersom læreren opplever å ikke nå frem til disse elevene, faller valget på en mer autoritær tilnærming. Det siste sitatet tyder på at dersom man som lærer ikke lykkes med å opprette dialog med disse elevene, og ikke maktet å få innsikt i deres interesser, behov og ønsker, så benytter læreren mer kontroll og autoritet som hjelpemiddel for og *presse* eleven gjennom faget og dets bestemte aktiviteter.

Hvordan lærerne praktiserer elevmedvirkning kommer videre frem når lærerne snakker om hvilke utfordringer de mener setter begrensninger for god bruk av elevmedvirkning. Når det gjelder hvilke utfordringer lærerne selv mener setter begrensninger for god bruk av elevmedvirkning, er det tid til disposisjon, størrelsen på gruppene, det å skape engasjement hos elevene, og det å klare å inkludere de beskjedne elevene som går igjen som de største utfordringene. Fire av lærerne trekker frem tiden som en av de største utfordringene for å få til god bruk av elevmedvirkning. Dette gjelder hovedsakelig tid i forhold til lengden på hver enkelt time. En lærer (LK6) snakker for flere, og sier følgende:

...som sagt, i kroppsøvningsfaget så syns jeg det der er håpløst egentlig, og lage så mye tilrettelegging for valgmuligheter visst ikke det er noe sånn, altså, egentrening og at de har, ja, innspill på at de skal ha aktiviteter som de selv har vært med å bestemme på forhånd da. Men, vi skal ikke sitte der å diskutere valgmulighetene i kroppsøvingstimene. 60-65 minutter, det er meningsløst.

Med andre ord ser det ut som at lærerne mener at faget skal sørge for at elevene får mest mulig trening ut av de korte timene, og at det som skal læres gjerne blir nedprioritert på bekostning av høy aktivitet. Siden tiden i hver enkelt time er så knapp, mener denne læreren at elevenes mulighet for å velge, må være unnagjort før timene startet, slik at tiden i timene kan benyttes til å drive med noe aktivt og fysisk. Den samme læreren (LK6) bekrefter også dette gjennom følgende sitat; ”Det skal være...når vi først er der, så skal vi prøve å gjøre noe fysisk, og ikke bruke masse tid på å tilrettelegge. Det blir feil”. Dette tyder på at lærernes fokus er på fysisk aktivitet i hver enkelt time fremfor læring, som igjen tyder på at lærerne er mer opptatt av at aktiviteten på planen skal gjennomføres, enn at elevene får kjennskap til læreplanmålene og hensikten med aktiviteten.

To lærere mener også at antall timer i uken er med på å begrense kvaliteten på elevmedvirkningen. En av lærerene (LK6) går til og med så langt som å utnevne dette til den største utfordringen; ”...to timer maks i uka i kroppsøving, pluss at du har de gjerne i få økter.

Det er vel en enda større utfordring. Alt for få timer... Det er alt for få timer, det er den største [utfordringen]”. Grunnen til dette er fordi lærerne føler at de så elevene for sjeldent, og at de dermed ikke har noen særlig dialog med elevene utenom undervisningen. En lærer (LK2) forklarer dette slik:

Det er letter om man har de i klasserommet en dag og to, sant. Det er lettere med idrettselever enn kroppsøvingselever for å si det sånn. For idrettselevne har du flere timer, sant, og det går jo mye i idrettsprat og. Så kroppsøving er liksom...du møter de jo kun i de timene da, og da må du skape rom for det da, for å si det sånn. Da må du ha en plan.

Siden det er få timer i uka med kroppsøvingundervisning, understreker læreren nødvendigheten av at elevmedvirkning blir planlagt i forkant av timene. Da læreren møter elevene såpass sjeldent, må prat og diskusjon rettet mot elevmedvirkning foregå gjennom andre kanaler, enn gjennom dialog i timene. Dette kan videre ha sammenheng med at flere av lærerne ønsker å bruke den knappe tiden i timene mest mulig til aktivitet, og i mindre grad til prat og diskusjon.

Tre lærere trekker også frem store elevgrupper som en stor utfordring. En av grunnene til at dette blir ansett som en stor utfordring, er fordi det da blir vanskeligere å oppfylle alle elevenes ønsker. En lærer (LK6) sier for eksempel at; ”Hver enkelt får lov til å uttale seg om disse tingene, og så er det som jeg sier, noen av disse tingene...visst det er 30 elever, såer det ikke alt vi klarer å oppfylle av ønsker”. Med andre ord blir det flere ønsker å ta hensyn til for læreren, ettersom store elevgrupper sannsynligvis har ett bredere interessefelt. Dermed er sjansen større for at flere elever ikke får gjennomslag for sine ønsker. Dette sammenfaller med det som ble presentert tidligere om at det ofte er majoriteten i klassene som får gjennomslag for sine ønsker. At noen elever ikke blir hørt kommer også frem i tre av lærerintervjuene. Tre lærere mener nemlig at elevmedvirkning i grupper ofte blir dominert av

enkelt elever, og at beskjedne elever ofte faller igjennom. En av disse lærerne (LM3)

illustrerer dette slik:

...så er det jo gjerne...kanskje de elevene som er mest frempå som får komme med sitt, mens de som er litt mer beskjedne, bakpå, de blir ikke hørt på samme måten fordi de rett og slett ikke sier noe. Og der kunne en kanskje ha løst visst man hadde vært mer systematisk, at de stille elevene hadde fått kommet mer til ordet, visst en hadde vært mer systematisk og skriftlig.

Sitatet tyder på at det vil være enklere å inkludere disse elevene dersom man gjør det skriftlig, for eksempel via It's Learning eller lignende læreverktøy. På denne måten vil beskjedne elever få mulighet til å uttale seg kun til læreren, istedenfor foran resten av elevgruppen. Igjen tyder dette på at også denne læreren forstår elevmedvirkning som at man må ta hensyn til flertallet elevene, samtidig som læreren er bevisst på hva man kan gjøre for å inkludere de beskjedne elevene i større grad. Store grupper byr også, i følge en lærer (LM4), på utfordringer i forhold til at de ofte krever mer kontroll, noe som ofte fører til at læringsklimaet blir mindre autonomt. Læreren (LM4) sier som følger:

Det kan være gruppestørrelsen som gjør at det er nødvendig å styre mer. Visst det er 30 elever så må du kanskje ha litt mer kontroll enn om de er 14, kanskje. Og da, ikke nødvendigvis for å...fordi at de ikke takler at det er mer åpent, men kanskje du må styre det mer for at du skal kunne gjennomføre det du har tenkt på grunn av praktiske utfordringer...plass, utstyr.

Sitatet tyder på at store grupper kan være utfordrende i forhold til undervisningens rammebetingelser, som for eksempel tilgang på areal og tilgang på utstyr. Læreren blir forstått som at mindre elevgrupper gir økt fleksibilitet i den forstand at man har mer frihet i valg av aktiviteter og innhold, noe som dermed kan være med på å muliggjøre elevmedvirkning i større grad.

En siste utfordring som kommer frem i lærerintervjuene, er utfordringen i forhold til å skape engasjement for elevmedvirkning blant elevene. Tre lærere informerer om elevenes

manglende interesse i å medvirke, og at det er vanskelig å gjøre elevene engasjerte i forhold til dette. Videre sier to av disse lærerne at de som regel ikke får noen særlig tilbakemeldinger når de henvender seg til elevene for å høre deres synspunkter i forhold til innholdet i planene.

En lærer (LK2) sier for eksempel:

De har ikke engasjement nei. Og, det er sånn som jeg sa til deg, det er jo min jobb. Og det er jo litt, sant...og det er lettere med et utkast og...men jeg får dårlig respons om jeg leverer ut en halvårsplan og den er på høring, så er det sjeldent jeg får høringsresultater.

Til slutt i intervjuene ble lærerne utfordret til å snakke om deres tanker i forhold til hva som må til for å få med elevmedvirkning inn i faget. Her snakker lærerne hovedsakelig om egentrening som tiltak for å øke graden av elevmedvirkning i faget, tilgang på forskning og mindre grupper. Det lærerne snakket om tidligere i forhold til tid kan også betraktes som et tiltak, siden lærerne mener at det er for få timer per uke og kort tid i enkelte timer.

På bakgrunn av at mange av lærerne trekker frem egentrening som en passende arena for å bruke elevmedvirkning, blir det ansett som et tiltak fra lærernes side for å øke bruken av elevmedvirkning i faget. En lærer (LM5) sier følgende om elevmedvirkning og egentrening:

...men, det som jeg ser når vi har hatt disse egentreningsprosjektene er jo det at elevene som ikke deltar, ikke er så veldig aktive i timene, de har funnet sine aktiviteter som de har syns har vært kjekke. Hatt noe yoga, og vært en tre-fire jenter av de som egentlig er de svakeste karaktermessig. De har funnet seg...med sine aktiviteter som jeg aldri har hatt på mine planer i det hele tatt, sant. Og det er jo litt kjekt da. Og samtidig så er det jo et hint om at en bør kanskje legge til rette for at de får velge litt selv. At egentrening er kanskje en god måte å ivareta det her med elevmedvirkning.

Det læreren sier om egentrening, tyder på at egentrening i følge flere lærerne er en god måte å få mer elevmedvirkning i faget på, fordi det åpner for større muligheter for å velge aktiviteter. Med andre ord blir det enklere å tilby et bredere aktivitetstilbud. Lærerne mener at

elevene i slike perioder står så og si fritt når det gjelder valg av aktivitet, men at det samtidig er en viss styring fra lærernes side. En lærer (LM3) demonstrert dette slik:

Noen ganger så styrer vi det litt, og andre ganger så styrer vi det mindre. For eksempel så kan vi styre at nå skal de ha en egentreningsperiode på fire uker. Det skal være knyttet til ressurstrening, eller fysisk trening. Og, men om de trener styrke eller utholdenhet eller spenst eller hurtighet, det får de velge selv.

Her gjelder samme prinsipp som ellers i faget, at elevene får være med å påvirke innholdet ut i fra de målene som står i læreplanen. Samtidig er det forskjeller mellom som gruppe å være med å påvirke innholdet, og det å velge som enkeltelev i en egentreningsperiode. Dette blir forstått som at egentrening i følge lærerne er en god måte å inkludere flere elever på, på grunn av at de her står friere i forhold til aktivitetsvalg.

To av lærerne mener videre at tilgang på forskning kan være med å øke graden av elevmedvirkning. En lærer (LM3) etterlyser forskning som viser effekter og resultater som følge av bruken av elevmedvirkning:

Klar og tydelig forskning som sier at det gir bedre resultater, bedre trivsel, bedre...høre om andre som har gjort det. Hvordan de har gjort det, og hva de har fått ut av det. Og kanskje en skulle lest seg litt opp på forskning.

Dette tyder på at lærerne generelt har lite kunnskap og forståelse av elevmedvirkning, og dermed etterlyser mer informasjon på feltet. I den sammenheng forklarer en annen lærer (LM1) at det ofte kan være vanskelig for en lærer på videregående å få tak i slik forskning:

Altså, visst du som student på en høgskole har tilgang til alle databaser hvor du kan søke opp ting, så blir man jo ganske reflektert og tenker at hvorfor jobber man ikke mer sånn når man vet at teorien sier at jo mer medbestemmelse du har, jo større er sannsynligheten for at den er mer...du får ikke tak i det på en vanlig skole som ikke har mulighet til å få tak i det. Så det er både opplysninger i forhold til hvorfor man skal velge å gjøre det man skal gjøre, og så må man få satt av tid. Kanskje man da får noen tekster som

omhandler medbestemmelse og hvordan det gir resultater i forhold til elevenes læring og utvikling og engasjement til egen læring.

Lærerne må med andre ord hjelpes i forhold til å finne frem relevant informasjon, som kan bidra til at læreren får forståelse av hvorfor det er relevant å bruke tid på nettopp elevmedvirkning. Videre mener den samme læreren at ansvaret er delt mellom læreren selv og skoleledelsen når det gjelder å tilegne seg denne informasjonen:

Og da er det jo enten skoleledelsen sitt ansvar å bringe det frem...det er jo deg selv og den læreren i seg selv som har første...eller, det viktigste ansvaret, men det er ikke alltid at når nye ting kommer...eller noe annet så må man gjerne hjelpes i forhold til å bruke tid på det.

Hovedsakelig har skoleledelsen ansvaret med å bringe frem ny forskning på feltet, mens det er lærerens eget ansvar å sette seg inn i det som blir lagt frem. Samtidig kommer det frem i fire av intervjuene at de ikke opplever at skoleledelsen har noe som helst fokus på elevmedvirkning, hvilket også kan ansees å være en utfordring ettersom det i følge en av lærerne er deres ansvar å bringe frem informasjon. Når skoleledelsen ikke har fokus på elevmedvirkning, er det derfor grunn til å tro at det heller ikke blir fremlagt informasjon til lærerne. Det siste tiltaket som kommer frem, har allerede vært nevnt gjennom det som ble skrevet om at flere lærere trekker frem store grupper som en betydelig utfordring. Å få mindre elevgrupper per lærer i kroppsøvningsfaget, er derfor å betrakte som et tiltak på bakgrunn av det flere lærere sier.

Hvordan lærerne praktiserer elevmedvirkning kommer videre til uttrykk gjennom hva de mener kreves av læreren for å lykkes med elevmedvirkning. Flere lærere legger her vekt på åpenhet og fleksibilitet som viktige egenskaper for å lykkes med elevmedvirkning. En lærer (LM5) sier for eksempel at; ”Men, det stiller som krav at du må være åpen for å ta i mot forslag, og være åpen for at ikke alt blir like godt organisert sånn som du hadde tenkt deg på

forhånd”. Med andre ord kan man ikke være avvisende dersom elevene kommer med forslag, men lyttende og åpen. I tillegg blir fleksibilitet nevnt som en viktig egenskap, for det første med tanke på å måtte endre planene, og for det andre i forhold til å være villig til å sette seg inn i nye ting. En lærer (LM1) sier videre; ”Det stiller jo...visst man driver med ulike ting, så må man jo på en måte selv og være aktiv med å sette seg inn i ulike ting”. Dette viser at man som lærer altså må være forberedt på å måtte endre på de planene som er lagt på forhånd, spesielt med tanke på organisering. Videre mener lærerne at det å være villig til å søke ny kunnskap dersom elevene skulle ønske seg aktiviteter som læreren ikke har særlig kjennskap til, som for eksempel tradisjonelle aktiviteter, er en viktig egenskap i forhold til å kunne lykkes med elevmedvirkning. Slik sett må læreren være innstilt på å lære seg om nye aktiviteter, og ikke til en hver tid å benytte seg av de aktivitetene læreren selv har god kompetanse i.

Til slutt trekker flere lærere frem viktigheten av å ha forståelse for elevenes ulike forutsetninger, ha kunnskap om dette, samt å kunne se seg selv i elevenes situasjon. En lærer (LM1) sier at; ”...man må jo på en måte være empatisk i forhold til at folk er ulike, også se...man må jo kunne litt om kropp og kunne litt om ulike årsaker til at folk er forskjellige”. Dette er noe flere lærere var enige i. En viktig forutsetning for å få til dette, er i følge den samme læreren (LM1) at man utvikler gode relasjoner med elevene. Lærerne mener at det er viktig å få vite noe om elevenes bakgrunn, for å kunne lære elevene å kjenne. På denne måten kan læreren bli bevisst enkelte elevers forutsetninger, noe som vil være viktig for bruken av elevmedvirkning. I tillegg til å tilegne seg kunnskap om elevenes bakgrunn, foreslår en annen lærer (LM5) å utfordre elevene på selv å definere hva de kan og hva de ønsker å oppnå i faget. Læreren mener at dette kan hjelpe læreren med å danne seg et inntrykk av hvilke forutsetninger den enkelte eleven har, ut ifra elevens egne målsetninger.

6. Diskusjon

Da lærerne ble spurt om hvordan de forstod begrepet elevmedvirkning, viste det seg at det var stor enighet om at elevmedvirkning handler om elevenes mulighet til å påvirke og å delta aktivt i undervisningen i forhold til innhold og vurdering. Dette strider delvis med forskningen til Rønning (2003), hvor det kom frem at det blant lærere var uenighet rundt hva de mente elevmedvirkning var, og der det kom frem at begrepet var flertydig. Selv om lærerne snakket mangfoldig om begrepet, stemmer flere læreres forståelse av begrepet godt overens med hvordan Kunnskapskløftet (Udir, 2012b) beskriver elevmedvirkningens hensikt. I det videre vil resultatene diskuteres opp mot Deweys teori, men også relateres til tidligere forskning.

6.1 Erfaring og refleksjon

Et sentralt punkt i Deweys (1961) pedagogiske tenking omhandlet erfaring og refleksjon for å skape læring. Han snakker om erfaringens aktive og passive del, hvilket innebærer at vi forsøker eller eksperimenterer gjennom en aktiv del, og utsettes for handlingens konsekvenser gjennom en passiv del. Dette kan relateres til studiens funn som viser at kroppsøvingslærerne praktiserte elevmedvirkning blant annet ved å inkludere elevene i vurderingsdelen av faget. Dette skjedde hovedsakelig gjennom vurdering av egen opplæring, samt undervegsvurdering av undervisningen og av læreren. Med andre ord ble elevene utfordret til å reflektere rundt egen opplæring. Sett i sammenheng med Dewey vil erfaringens aktive del omhandle elevenes gjennomføring av undervisningens innhold og dens aktiviteter, mens den passive delen forekommer gjennom egenvurdering av egen innsats og ferdigheter. Samtidig oppgav mange lærere at mangelen på tid satte begrensninger med tanke på prat og oppsummering i slutten av timene, noe som tydet på at det ikke ble lagt til rette for refleksjon og ettertanke innad i de enkelte timene. I tillegg oppgav flere lærere at de nevnte

egenvurderingene og undervegsvurderingene som regel bare ble gjennomført enten usystematisk eller bare en gang hvert semester. Det gav dermed grunn til å stille spørsmål ved hvorvidt den passive delen av elevenes erfaringsprosess ble lagt til rette for i undervisningen, med tanke på hvor sjeldent elevene fikk satt av tid til å reflektere rundt egen opplæring. Ved å gjennomføre kun én egenvurdering i semesteret, vil elevene få svært mange aktiviteter å skulle vurdere seg selv i på en gang. Det vil med andre ord bli en oppsamlet egenvurdering der elevene må tenke tilbake på for eksempel alle de ulike emnene de var igjennom på høsten. Sannsynligheten for at detaljer rundt de ulike aktivitetene var blitt glemt ville også være stor. Dewey (1961) er klar på at det må skje en refleksjon i etterkant av et forsøk for å kunne forstå hvorfor konsekvensen av forsøket ble som det ble, og for at det deretter skal oppstå læring. Det holder ikke at denne refleksjonen skjer to måneder senere gjennom en egenvurdering. Læreren må legge til rette for refleksjon fortløpende gjennom undervisningen, undervegs som elevene arbeider med ulike aktiviteter. Dersom dette ikke skjer vil læringsutbyttet i større grad avhenge av at elevene prøver og feiler, hvilket er en metode som ikke anbefales av Dewey siden man da risikerer å gå glipp av verdifulle detaljer som trengs for å kunne gjenskape den samme handlingen senere. Dersom lærerne har som mål å lære elevene en aktivitet eller en bevegelse, må de legge til rette for refleksjon umiddelbart etter et forsøk. Dersom dette ikke skjer vil relasjonen mellom den aktive og den passive delen bli brutt, hvilket fører til at man får en kroppslig handling på den ene siden og konsekvensen på den andre. Man har med andre ord ikke en refleksjonssekvens som binder disse delene sammen. Funnene fra studien tyder på at kroppsøvingslærerne til en viss grad tilhører det Dewey omtaler som den tradisjonelle undervisningen, hvor elevene betraktes som teoretiske tilskuere som skal tilegne seg kunnskap gjennom intellektuell anstrengelse. Dette på bakgrunn av at lærerne tilsynelatende ikke la til rette for løpende refleksjon og ettertanke innad i undervisningen, og dermed bare delvis lyktes med å få inn elevmedvirkning i vurderingsarbeidet.

6.2 Interesse

Videre kan Deweys tanker rundt relasjonen mellom barnesentrert og fagsentrert undervisning relateres til det faktum at lærerne inkluderte elevene i planleggingsarbeidet. Lærerne oppfylte således et av elevmedvirkningens mål om å inkludere elevene i blant annet planlegging (Udir, 2012b). Dewey fremhevet viktigheten av at det var et samspill mellom barnesentrert og fagsentrert undervisning, hvilket innebar at man ikke bare la undervisningen til rette på bakgrunn av det faglige men også var bevisst på å inkludere elevenes tidligere erfaringer og interesser (Vaage, 2000). Studien viser at lærerne inkluderte elevene i planleggingsarbeidet, hvilket førte til at lærerne fikk innblikk i elevenes interesser, ønsker og tidligere erfaringer. På denne måten kunne læreren danne seg kunnskap om de ulike elevenes tidligere erfaringer, interesser og forutsetninger, som igjen gjør det lettere for dem å skreddersy undervisningsopplegget til den aktuelle elevgruppen. Man kan med andre ord si at læreren bruker elevene som ressurser for å utvikle undervisningen. Dette stemmer overens med Deweys (1938/2007) tenking, som sier at man alltid må vurdere om en undervisningsmetode som har vist seg å være effektive tidligere, kan gi samme læringseffekt på nye elevgrupper. Siden man som lærer har makten over de ytre betingelsene, må man også aktivt gå inn for å få innsikt i elevenes indre betingelser. Får man det, blir det tydelig for læreren hvordan han eller hun bør forvalte og legge til rette de ytre forholdene. På den annen side mente flere lærere at muligheten for å kunne bygge relasjoner med elevene ville være større, dersom de så elevene oftere. Dette siden lærerene mente at to timer i uka gjorde at de møtte elevene for sjeldent. Det kan dermed diskuteres hvorvidt flere timer i uka med kroppsøving ville gjort det enklere for lærerne å lære elevene å kjenne, og få dypere innsikt i deres interesser og behov.

Som nevnt, mente Dewey (1938/2007) at man som lærer måtte være åpen i den forstand at man tok hensyn til elevenes indre betingelser, og å være bevisst disse. Som lærer

kan man ikke anta hva elevene liker eller ønsker å gjøre, siden dette vil føre til at bare noen av elevene oppnår ønsket læringsutbytte. Flere av lærerne oppgav åpenhet og fleksibilitet som avgjørende egenskaper i forhold til elevmedvirkning, hvilket kan sies å stemme overens med noe av det Dewey mente. Med disse egenskapene kan læreren gjennom åpenhet hjelpe seg selv med å få innsikt i elevenes interesser, behov og kapasiteter, samt være fleksibel nok til å kunne endre planene i henhold til elevenes ønsker. I tillegg trakk flere lærer frem viktigheten av å være bevisst og å ha forståelse for elevenes ulike forutsetninger, for å få til god bruk av elevmedvirkning. Man måtte være empatisk i form av å kunne se seg selv i elevenes situasjon. Først da kan man vite hva den enkelte elev kan tilegne seg av læring. Som Dewey sa, må man ikke som lærer skille mellom barnesentrert og fagsentrert undervisning, men isteden dyrke samspillet mellom de to. Med dette mente han at man må danne seg kjennskap til elevens indre betingelser og tidligere erfaringer før man kan få kunnskap om hva eleven er i stand til å lære (Vaage, 2000) Dersom det for eksempel står svømming på planen, kan det være vanskelig for læreren å vite om noen elever har vannskrekk eller andre utfordringer som kan begrense deres forutsetninger for å lære i svømmehallen, uten at læreren på forhånd har dannet seg kjennskap til elevenes ulike forutsetninger.

Å være bevisst elevenes ulike preferanser, kan også sees i sammenheng med å tilby valgmuligheter. Dewey (1938/2007) trakk som kjent frem viktigheten av at man som lærer la undervisningen til rette på bakgrunn av elevenes ønsker og behov, og at læring kunne utebli dersom dette ikke skjedde. I følge Dewey skulle undervisningen fungere som en rekonstruksjon av elevenes tidligere erfaringer. I forhold til studiens funn, tydet det på at lærerne hovedsakelig lot elevene få velge i sammenheng med egentreningsperioder, men også når det gjaldt hvilke aktiviteter som skulle prioriteres innen ulike emner. Det ble tilsynelatende ikke tilbudt valgmuligheter når det gjaldt aktivitetene innad i timene. Dewey sier at man ikke kan vite hva barnet er i stand til å lære, uten å ha kjennskap til blant annet

deres tidligere erfaringer. En elev kan for eksempel tidligere ha erfart at han eller hun best liker å trene styrke som stasjonstrening sammen med andre, mens en annen i stede liker å trene styrke i styrkerommet. Ved å legge til rette for valgmuligheter innad i et gitt emne, vil læreren i større grad kunne legge til rette for at elevenes tidligere erfaringer blir ivaretatt. Forskning viser for eksempel at valgmuligheter i kroppsøving kan bidra til å øke elevens motivasjon og opplevde autonomi (Næss, Säfvenbom & Standal, 2013). Siden studiens funn tyder på at lærerne ikke tilrettelegger for valgmuligheter i timene, er det grunn til å tro at lærerne ikke lykkes med å oppfylle Deweys råd om at undervisningen skal fungere som en rekonstruksjon av tidligere erfaringer. Ved ikke å tilby valgmuligheter innad i timene, vil kun de elevene som har indre betingelser som samsvarer med undervisningens innhold, lære. Dersom man som lærer legger til rette for å velge mellom ulike metoder, eller måter å utføre en aktivitet på, innad i en time, vil undervisningen kunne dekke ett større spekter av interesser og tidligere erfaringer. På bakgrunn av dette tyder studiens funn på at lærernes praktisering av valgmuligheter i forhold til elevmedvirkning, skjer i liten grad annet enn i egentreningsperioder der elevene stort sett fikk velge fritt.

Dewey (1961) skiller også mellom å ha perspektivet til en tilskuer eller en deltaker i undervisningen. Å ha perspektivet til en deltaker vil som nevnt si at man deltar i en aktivitet som er av personlig interesse for eleven, og der utfallet av aktiviteten er av betydning. Med andre ord vil en elev som deltar i aktiviteter der de ytre betingelsene samsvarer med elevens indre betingelser, ha perspektivet til en deltaker. Motsatt, dersom en elev ikke innehar de rette indre betingelsene i forhold til de ytre betingelsene, vil eleven i større grad fylle rollen som tilskuer. At lærerne la til rette for deltakelse i planleggingsarbeidet, tydet på at de på dette punktet praktiserte elevmedvirkning på en god måte sett i relasjon til Dewey og hans interessebegrep. På den annen side kom det frem at det ofte var majoriteten i elevgruppene som i størst grad fikk gjennomslag for sine ønsker, og som på bakgrunn av det var

sannsynlige å få rollen som deltakere. De resterende elevene, som ikke nådde frem med sine ønsker, fikk da det Dewey omtaler som et tilskuerperspektiv i undervisningen. Det var tydelig at lærerne i studien prøvde å inkludere elevenes interesser i arbeidet med å planlegge undervisningen, og at de delvis lyktes med dette. Samtidig tydet funnene på at elevene som hadde andre indre betingelser enn flertallet av klassen, ikke fikk sine interesser og behov møtt i like stor grad som flertallet. Lærerne ville på denne måten få vansker med å oppfylle det som står i prinsipper for opplæringen om at; "... mangfaldet elevane har i bakgrunn, føresetnader, interesser og talent [skal] møtast med eit mangfald av utfordringar" (Udir, 2012b, s.6), siden noen elever er sannsynlige alltid å ende opp som tilskuere siden de ikke innehar de riktige indre betingelsene. På den annen side står det også i prinsipper for opplæringen at en av hensiktene med elevmedvirkning er at elevene skal få delta i demokratiske avgjørelser, noe studiens funn tyder på at også skjedde i praksis i forhold planlegging, og som dermed delvis rettferdiggjør lærernes praksis på dette området. Problemet er likevel det at når flertallet bestemmer, ender undervisningen naturligvis opp med ikke å treffe alle elevenes indre betingelser. På bakgrunn av dette virker lærernes forståelse av elevmedvirkning delvis å samsvare med det som står i prinsipper for opplæringen i forhold til å inkludere elevene i demokratiske prosesser, samtidig som deres praksis sannsynligvis fører til at elevene ender opp med ulike forutsetninger for å lære. Dette siden funnene tyder på at det er utfordrende å inkludere alles interesser og behov. Blant annet oppgav lærerne dette som spesielt utfordrende i store elevgrupper, hvor elevtallet ikke stod i stil til lærertettheten. Sett i sammenheng med Dewey og hans forsøksskole, mente Dewey at høy lærertetthet i forhold til antall elever var nødvendig for å kunne prøve ut nye undervisningsmetoder (Vaage, 2008). Dette underbygges videre av Utdanningsforbundet (2011) som sier at mindre grupper blant annet gir økt mulighet for å tilpasse opplæringen individuelt, samt gir mer tid til å arbeide med vurdering, hvilket kan bidra til at det blir enklere for læreren å legge til rette for at elevene får reflektere rundt

egen opplæring. Sett i sammenheng med dette tyder studiens funn på at lærerne har et poeng når de oppgir store elevgrupper som en av de største utfordringene for å få til god bruk av elevmedvirkning, og som bidrar til å begrense deres praktisering av begrepet. Flere oppgav også dette som et tiltak for å få til mer bruk av elevmedvirkning i kroppsøvingfaget. Skal vi følge Deweys resonneringer, kan det tenkes at mindre grupper vil gjøre det enklere for lærerne å lære seg å kjenne elevenes individuelle interesser, behov og tidligere erfaringer.

I forhold til det Dewey (1938/2007) skriver om relasjonen mellom elevens indre betingelser og de ytre betingelsene, trekker han også frem lærerens oppgave om å legge til rette for læring ved å ta hensyn til elevenes eksisterende kapasiteter. Min studie viser at flere lærere anså elevene som ressurser på ulike områder, men at de særlig fant de som var idrettslig kompetente som relevante. Med andre ord hadde lærerne en relativt smal forståelse av eleven som ressurs. Samtidig underbygger dette det eksisterende idrettsfokus som eksisterer faget. Norsk og internasjonal forskning viser nemlig at innholdet i kroppsøving er sentrert rundt ballspill og idrettsteknikker (Kirk, 2010; Moen & Green, 2014; Næss, 1998). For å skape læring kreves det i følge Dewey (1938/2007) at læreren er i stand til å ta hensyn til alles eksisterende kapasiteter, uavhengig av hvilke ferdigheter elevene har. Elevenes kapasiteter er der når elevene ankommer undervisningen, og det er læreren sin oppgave å identifisere og inkludere disse. Læreren kan med andre ord ikke lete etter de elevene som innehar ønskelige kapasiteter som er forhåndsbestemt av læreren, for så å benytte seg av disse. Et godt eksempel på dette kom frem i studiens funn der to lærere oppgav at de også betraktet elevenes ressurser som noe mer enn bare kroppslige ferdigheter, og jobbet for å inkludere ulike egenskaper, som for eksempel elever som var teoretisk flinke. I tillegg nevnte disse lærerne elevene som sosiale ressurser. På bakgrunn av dette tyder studiens funn på at måten lærerne betrakter elevenes ressurser på, er varierende.

Videre kritiserer Dewey (1976/2008) som kjent skolens manglende fokus på å trekke linjer mellom det elevene lærer på skolen, og det elevene møter i livet utenfor skolen. Motsatt, mente han at skolen manglet fokus på å trekke inn elevenes daglige liv inn i det som læres på skolen. Dette kan sees i sammenheng med studiens funn som viste at noen lærere var opptatt av å gi elevene en forståelse av hensikten og formålet med de ulike aktivitetene i undervisningen, samt forklare elevene hvorfor dette kan være nyttig for dem å få til. Dette svarer godt med Dewey som mente at det som læres på skolen ikke må isoleres fra den virkeligheten elevene møter etter skolen. Elevene må kunne se hvordan ulike aktiviteter passer inn i livet utenfor, noe Dewey mente ville bidra til å skape interesse for læring. Dette samsvarer svært godt med studiens funn, der noen lærere mente at å forklare elevene formålet og hensikten med aktivitetene nettopp kunne bidra til å skape interesse for å lære det som står på planen. Med andre ord fikk elevene lyst å lære når de forstod hensikten med aktiviteten. Dette kan også sees i sammenheng med økt motivasjon for læring, hvilket samtlige lærere mente var hovedeffekten av elevmedvirkning, og som flere studier tyder på er et positivt utfall av å la elevene få medvirke i undervisningen (Cheon, Reeve & Moon, 2012; Cheon & Reeve, 2013; Prusak, Treasure, Darst & Pangrazi, 2004; Cox & Williams, 2008; Standage, Duda & Ntoumanis, 2006, 2005; Tessier, Sarrazin & Ntoumanis, 2010; Ntoumanis, 2005; Næss, Säfvenbom & Standal, 2013).

6.3 Frihet

I forhold til Deweys (1974) frihetsbegrep, er det som sagt viktig å være bevisst relasjonen mellom bevegelsesfrihet og intellektuell frihet, for at læring skal skje. Studiens funn tyder på at mange lærere foretrakk å opprettholde en viss kontroll over sine elever, hvilket tydet på at rolige og homogene elevgrupper var å foretrekke. Dette samsvarer også med forskning som viser på at kroppsøvingslærere utøvet mer kontroll i grupper der elevene

manglet motivasjon (Sarrazin, Tessier, Pelletier, Trouilloud & Chanal, 2006), og forskning som viser at lærere generelt utøver kontroll mer kontroll enn autonomi (Reeve, 2009; Sørli & Nordahl, 1998). At lærerne utøver kontroll strider videre med Deweys pedagogiske tenking, spesielt i forhold til frihetsbegrepet. Dewey, som var kjent for å fremme det relasjonelle fremfor det dualistiske, understreket viktigheten av relasjonen mellom den intellektuelle friheten og bevegelsesfriheten. I denne sammenheng vil lærere som utøver en kontrollerende og instruerende lærerstil kunne bidra til å begrense elevenes bevegelsesfrihet, som igjen er med på å begrense den intellektuelle friheten. Dette siden friheten til bevegelse er med på å muliggjøre den intellektuelle friheten. Med andre ord vil lærere som utøver stor grad av kontroll bidra til å redusere elevenes bevegelsesfrihet og intellektuell frihet, som videre vil kunne bidra til begrense læringsutbyttet til elevene. På bakgrunn av det flere av lærerne sa om økt kontroll i samspill med umotiverte elever, vil det i denne sammenheng kunne gå ut over elever som allerede manglet motivasjon og interesse, og som kunne hatt mest behov for å få medvirke i faget. I tillegg vil lærerne kunne begrense sin egen mulighet til å lære enkelte elever å kjenne, ettersom redusert bevegelsesfrihet bidrar til å skjule elevenes egentlige personlighet. Det vil dermed bli mer utfordrende for læreren å få innsikt i, og kunne ta hensyn til elevenes behov og ønsker (Dewey, 1974). Dette ble også eksemplifisert av en av lærerne som informerte om at det var utfordrende å komme inn på elever som var lukkede og beskjedne. I stedet for å legge til rette for økt frihet, som Dewey understreker som en viktig faktor, valgte læreren i stede å kjøre mer autoritet.

Deweys begrep om frihet, kan også relateres til studiens funn som viste at samtlige lærere la til rette for at elevene fikk velge på ulike områder. I følge Dewey (1922) kan frihet og valg sees i sammenheng, siden menneskers frihet blir muliggjort av deres evne til å ta valg. Det eksisterte således et relasjonelt samspill også mellom disse to begrepene. Studiens funn viste at det ble lagt til rette for flere valgmuligheter etter hvert skoleår. I starten på

utdanningsløpet var det i større grad tilrettelagt for at elevene skulle få ett grunnlag, slik at de ble i stand til å kunne velge videre senere. Ved å gi elevene ett kunnskapsgrunnlag, vil sjansen for å ta det Dewey omtaler som reflekterte og overveide valg, kunne øke siden elevene da er klare over hvilke alternativer som finnes. Velger man derimot på impuls eller tar uforklarlige valg, minsker sannsynligheten for at det i fremtiden vil finnes gode alternativer eller muligheter. Dette siden det ikke har skjedd en refleksjon i sammenheng med valgene. En elev kan for eksempel på bakgrunn av undervisningens innhold reflektere seg frem til hvilke type lagspill han eller hun liker best. Dette på bakgrunn av at læreren har presentert ulike lagspill tidlig i utdanningsløpet, og dermed gitt eleven ett grunnlag. I andre og tredje klasse, hvor det i følge lærerne ligger flere muligheter for å velge i sammenheng med egentreningsperioder, vil elevene i større grad være i stand til å ta gode og overveide valg på bakgrunn av tidligere refleksjoner (Dewey, 1922).

6.4 Studiens funn i forhold til folkehelseperspektivet

Folkehelse kan i følge World Health Organization (2003) defineres som; «... *a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity*». På bakgrunn av dette vil jeg i det videre forsøke å sette betydningen av studiens funn opp mot folkehelseperspektivet. Studien har tatt sikte på å få innsikt i kroppsøvlingslæreres forståelse og praktisering av elevmedvirkning. Funn fra denne studien vil, sammen funn fra andre studier rettet mot kroppsøvlingsfaget, kunne bidra til ny kunnskap om faget som igjen kan bidra til å optimalisere arbeidet mot å nå undervisningens mål om og blant annet motivere til livslang bevegelsesglede. Med andre ord vil ny kunnskap rundt faget indirekte kunne bidra til å skape livslang bevegelsesglede hos flere, hvilket igjen vil kunne ha betydning for folkehelsen. Dewey mente at verden rundt oss er i stadig endring. Det samme kan sies å gjelde kroppsøvlingsfaget, ved at det stadig kommer ny forskning på feltet. Denne

studiens bidrag ligger rundt begrepet elevmedvirkning i faget, hvilket det er lite forsket på nasjonalt. Ved å øke kunnskapsbasen rundt elevmedvirkning i faget, vil det forhåpentligvis på sikt kunne bidra til at flere lærere lykkes med å praktisere elevmedvirkning på en god måte, som igjen vil kunne føre til blant annet økt motivasjon og økt læringsutbytte for flere elever.

Studien til Ståhl m.fl (2001) viste at de sosiale omgivelsene var en av de sterkeste indikatorene i forhold til fysisk aktivitet. Det viste seg at mennesker som opplevde lav sosial støtte fra sine omgivelser (f.eks fra skolen) hadde halvparten så stor sjanse for å være fysisk aktive sammenlignet med de som opplevde høy sosial støtte. Å være en del av et miljø der man opplever høy sosial støtte vil med andre ord være en indikator på økt fysisk aktivitet. I følge prinsipper for opplæringen (Udir, 2012b) er elevmedvirkning positivt med tanke på å utvikle sosiale relasjoner. God bruk av elevmedvirkning i kroppsøving kan derfor, forhåpentligvis, bidra til å styrke det sosiale miljøet rundt elevene, hvilket i følge Ståhl m.fl (2001) vil kunne indikere økt fysisk aktivitet. På den annen side viste funn fra denne studien at det var få lærere trakk frem det sosiale aspektet av elevmedvirkning når de snakket om begrepet. Det tydet på at flere lærerne ikke var bevisst den sosiale delen av begrepets hensikt. Siden lærere i følge Earle, Lloyd, Sidell og Spurr (2007) har en hellefremmende rolle i den brede folkehelsekonteksten, vil økt kunnskap blant lærerne rundt sosiale faktorer knyttet til elevmedvirkning, indirekte kunne ha en helsefremmende verdi på sikt.

7. Oppsummering og konklusjon

Hensikten med denne studien var å undersøke hvordan kroppsøvlingslærere i videregående opplæring forstår og praktiserer elevmedvirkning i faget. Funn fra studien tyder på at kroppsøvlingslærere i videregående opplæring forstår elevmedvirkning som at elevene skal få medvirke i forhold til undervisningens innhold og vurdering. Samtidig trekker et fåtall lærere inn det sosiale aspektet av begrepet. Lærernes forståelse kommer videre frem ved at samtlige lærere forstår elevmedvirkning som noe som kan være med å fremme elevens motivasjon for læring, og dermed også deltakelsen i faget og elevenes læringsutbytte. Lærernes forståelse av begrepet samsvarer dermed godt med det læreplanen sier er hensikten med elevmedvirkning.

I forhold til hvordan lærerne praktiserer elevmedvirkning fremhever lærerne at de inkluderer elevene i planleggingsarbeidet tidlig på året. Dette for å få innsikt i hvilke interesser og ønsker elevene har i forhold til undervisningens innhold, med andre ord elevenes indre betingelser. Flere lærere mener samtidig at det å være åpen for å lytte til elevenes ønsker er en viktig egenskap for å kunne lykkes med elevmedvirkning. Dette samsvarer godt med Deweys pedagogiske tenking, da undervisningen i følge han må ta utgangspunkt i elevenes interesser og tidligere erfaringer. På den annen side tyder funnene på at det ofte er flertallet av elevgruppene som får gjennomslag for sine ønsker, og dermed at disse elevene da sannsynligvis vil få et deltakerperspektiv i undervisningen. De resterende elevene, som ikke får sine ønsker hørt, vil da få det Dewey omtaler som et tilskuerperspektiv. Dette tyder på at lærerne på dette punktet bare delvis lykkes med å legge til rette for elevmedvirkning. En medvirkende grunn til dette kan i følge lærerne være at det er for få kroppsøvingstimer i uka, hvilket gjør at lærerne ser elevene relativt sjeldent, noe som igjen fører til at det blir vanskeligere å danne relasjoner med enkelte elever.

Deweys tanker om erfaring og refleksjon gjenspeiles også i lærernes praktisering av elevmedvirkning. Gjennom egenvurdering og undervegsvurdering legger flere lærere til rette for at elevene får reflektere rundt egen opplæring. Samtidig oppgir lærerne at slik vurdering skjer sjeldent eller sporadisk i løpet av et skoleår, hvilket tyder på at refleksjon rundt egne erfaringer sjeldent blir lagt til rette for. Det kommer også til uttrykk at korte undervisningstimer gjør at prat og oppsummering blir nedprioritert til fordel for aktivitet. Dette vil i følge Dewey være begrensende for elevenes læring, noe som også kan sies å gjelde lærernes bruk av kontroll i undervisningen. Flere lærere oppgir nemlig at de øker graden av kontroll og autoritet i grupper der elevene viser dårlig atferd, lite motivasjon eller er beskjedne og lukkede. Økt grad av kontroll kan, sett i sammenheng med Deweys tenking, være begrensende for elevenes bevegelsesfrihet, hvilket igjen kan begrense den intellektuelle friheten. Dette vil kunne være hemmende for elevenes læring.

I forhold til eleven som ressurs, viste lærerne blandet forståelse. Flere lærere fokuserte på idrettslige ferdigheter når de snakket om elevressurser. I relasjon til Dewey, som sier at lærerne må være istand til å ta hensyn til alles eksisterende kapasiteter for å skape læring, tyder funnene på at det bare er de elevene med idrettslige ferdigheter som får anerkjennelse for sine kapasiteter. Disse elevene blir brukt som øvingsbilder og instruktører i undervisningen. Samtidig var det noen lærere som trakk frem andre elevressurser, som for eksempel sosiale eller teoretiske egenskaper. Disse lærerne mente at alle elever hadde noe å tilføre undervisningen på en eller annen måte, ikke bare kroppslige og fysiske ferdigheter.

I forhold til å tilby valgmuligheter, viser det seg at lærerne mener at dette gjøres enklest i sammenheng med egentreningsperioder på andre og tredje året. De trekker frem det første skoleåret som et år der elevene skal få ett kunnskapsgrunnlag, slik at de skal kunne velge videre i andre og tredje klasse. Dette samsvarer godt med Dewey som understreker viktigheten av å kunne ta gode og reflekterte valg. Ved å gi elevene en introduksjon til flere

ulike aktiviteter i første klasse, øker sannsynligheten for at elevene ikke tar valg på impuls når det senere i studieløpet i større grad legges til rette for valg. Samtidig kommer det frem at det ikke blir lagt særlig til rette for valgalternativer innad i enkelte timer, siden flere lærere mener at den knappe tiden i timene må brukes til aktivitet. Tiden blir, slik det kommer frem av funnene, nevnt som en av de største utfordringene for å få til god bruk av elevmedvirkning. Det samme gjelder store grupper, hvilket flere lærere nevner som en begrensende faktor for elevmedvirkning.

Studien viser at kroppsøvlingslærere i videregående opplæring har god forståelse av hva begrepet elevmedvirkning er og hva det innebærer, men at det finnes klare utfordringer for å få det til i praksis. Lærerne viser gode hensikter når det gjelder å inkludere elevene i opplæringen, men lykkes bare delvis. Det viser seg blant annet vanskelig å inkludere alle elevene, hvilket fører til at noen elever blir tilskuere mens andre blir deltakere. Elevene som har lite motivasjon for læring i faget, får mindre muligheter for å medvirke på bakgrunn av at lærerne ofte øker graden av kontroll og autoritet rundt disse elevene. Funnene tyder på lite kontinuitet og systematikk når det gjelder refleksjon og egenvurdering, og at valgmuligheter i undervisning stort sett skjer i sammenheng med egentreningsperioder. Lærerne trekker blant annet frem mangel på tid som en stor utfordring for å få til god bruk av elevmedvirkning.

7.1 Studiens begrensninger

En av studiens begrensninger har å gjøre med at nesten alle lærerne i studien var fra samme videregående skole. På denne måten ble ikke mangfoldet av skoler representert i denne studien. I tillegg bestod studiens utvalg av relativt få lærere, og lite geografisk spredning som resultat av mange lærere fra samme skole. Studien gir dermed ingen oversiktskunnskap om frekvens og innhold av elevmedvirkning i videregående opplæring i Norge.

7.2 Videre forskning

Siden denne studien tar for seg forståelsen og praktiseringen av elevmedvirkning blant kroppsøvingslærere i videregående opplæring, vil det også kunne være interessant å videre se på kroppsøvingslærere i grunnskolen, for å undersøke hvilket fokus som eksisterer der i forhold til elevmedvirkning. Samtidig ville det på bakgrunn av at det finnes lite forskning på elevmedvirkning nasjonalt, vært spennende å gjennomføre en større nasjonal undersøkelse av begrepet i forhold til kroppsøvingsfaget. En slik undersøkelse kunne tatt sikte på å kartlegge hvordan bruken av elevmedvirkning er i kroppsøvingsfaget spesielt, eventuelt hvilke utfordringer som setter begrensninger for bruken i faget.

8. Kilder

Aasen, J. (2008). *Dewey: John Deweys Pedagogiske Filosofi*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Abigail, S. B. (2013). Do choices in physical education enhance students' autonomous motivation, perceived autonomy support, and physical activity levels? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(9), 21.
<http://dx.doi.org/10.1080/07303084.2013.838109>

Anderson, C. (2010). Presenting and evaluating qualitative research. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74(8), 1-7. Lokalisert på
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2987281/>

Aspen, T. H., & Dowling, F. J. (2009). Et varsko om konsekvensene av forenklete helsebudskap i kroppsøvningsfaget. *Kroppsøving*, 4(59), 10-13.

Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teaching behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261–278. Lokalisert på <http://www.onlinelibrary.wiley.com/>

Biggam, J. (2015). *Succeeding with your master's dissertation. A step-by-step handbook* (3. utg.). Maidenhead: Open University Press.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2004). Working inside the black box: assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 9-21.
Lokalisert på www.ebscohost.com

- Bo, S., Mccaughtry, N., Matrin, J., & Fahlman, M. (2009). Effects of teacher autonomy support and students' autonomous motivation on learning in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(1), 44-53.
<http://dx.doi.org/10.1080/02701367.2009.10599528>
- Brattli, V. H., & Moen, K. M. (2015). Kroppsøving og folkehelse. I Skille, E. Å., Vedøy, I. B., & Skulberg, K. R (Red.), *Folkehelse – en tverrfaglig grunnbok* (s.125-139). Vallset: Oplandske Bokforlag AS.
- Braun, V., & Clarke, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. (4. utg.). New York: Oxford University Press.
- Chatzisarantis, N., & Hagger, M. (2009). Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology and Health*, 24(1), 29-48. Lokalisert på <http://www.tandfonline.com/>
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2013). Do benefits from autonomy-supportive PE teacher training programs endure?: A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport & Exercise*, 14(4), 508-518. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.02.002>
- Cheon, S. H., Reeve, J., Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34(3), 365-369. Lokalisert på <http://www.ebscohost.com>

- Cox, A., & Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(2), 222-239. Lokalisert på www.ebscohost.com
- Cox, A. E., Smith, A. L., & Williams, L. W. (2008). Change in Physical Education Motivation and Physical Activity Behavior during Middle school. *Journal of Adolescent Health*, 43(5), 506-513. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.04.020>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (4.utg). London: Sage Publications
- Dewey, J. (1922). *Human Nature and Conduct*. New York: Henry Holt and Company
- Dewey, J. (1938/2007). *Experience and education*. New York: Simon and Schuster
- Dewey, J. (1976/2008). *John Dewey, The Middle Works, 1899-1924: Volume 1: 1899-1901*.
- Dewey, J. (1961). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og Oppdragelse*. Oslo: Dreyer Christian Ejlers' Forlag.
- Engh, K. R. (2007). Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(2), 107-119. Lokalisert på https://www.idunn.no/npt/2007/02/elevmedvirkning_i_vurderingsarbeidet
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Barkoukis, V., Wang, J. C. K., & Baranowski, J. (2005). Perceived autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: a cross-cultural evaluation of the trans-contextual model. *Journal of Education Psychology*, 97(3), 376-390. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.376>
- Hagger, M., Chatzisarantis, N. L. D., Culverhouse, T., & Biddle, S. J. H. (2003). The process by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time

- physical activity intentions and behaviour: a trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology* 95(4), 784-795. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.784>
- Hagger, M., Chatzisarantis, N. L. D., Hein, V., Soós, I., Karsai, I., Lintunen, T., & Leemans, S. (2009). Teacher, peer and parent autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: a trans-contextual model of motivation in four nations. *Psychology and Health*, 24(6), 689-711. Lokalisert på www.ebscohost.com
- Helland, H., & Næss, T. (2005). *God trivsel, middles motivasjon og liten faglig medvirkning: En analyse av Elevinspektørene 2004*. Norsk institutt for studier av forskning og utdanning/ Senter for innovasjonsforskning (Skriftserie 4, 2005). Lokalisert på http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/5/elevinspektorene_2004.pdf
- How, Y. M., Whipp, P., Dimmock, J., & Jackson, B. (2013). The Effect of Choice on Autonomous Motivation, Perceived Autonomy Support, and Physical Activity Levels in High School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(2), 131-148.
- Høihilder, E. K., & Engh, K. R. (2006). Elevvurdering på grunnskolens sjuende trinn i Vestfold. Høgskolen i Vestfold (Rapport 10/2006). Lokalisert på http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2006-10/rapp10_2006.pdf
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. London: Routledge.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Liamputtong, P., & Ezzy, D. (2005). *Qualitative research methods* (2 utg.). Oxford, NY: Oxford University Press.

- Lonsdale, C., Rosenkranz, R. R., Sanders, T., Peralta, L. R., Bennie, A., Jackson, B., Taylor, I. M., & Lubans, D. R. (2013). A cluster randomized controlled trial of strategies to increase adolescents' physical activity and motivation in physical education: Results of the Motivating Active Learning in Physical Education (MALP) trial. *Preventive Medicine, 57*(5), 696-702. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ypmed.2013.09.003>
- McDavid, L., Cox, A. E., & McDonough, M. H. (2014). Need fulfilment and motivation in physical education predict trajectories of change in leisure-time physical activity in early adolescence. *Psychology of Sport and Exercise, 15*(5), 471-480. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.04.006>
- Mikkelsen, R., Fjeldstad, D og J. Lauglo (2011). *Morgendagens samfunnsborgere. Norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS*. (Acta Didactica 2,2011). Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Lokalisert på <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/acta/acta-oslo/AD1102.pdf>
- Moen, K. M., & Green, K. (2014). Neither shaking nor stiring: A case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education & Society, 19*(4), 415-434. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2012.670114>
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L. K., & Vakt skjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen: en kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøving sfaget i grunnskolen*. Høgskolen i Hedmark (Oppdragsrapport 2, 2015). Elverum: Høgskolen i Hedmark.

- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology* 97(3), 444-453. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.444>
- Næss, F. J. D. (1998). *Tales of Norwegian physical education teachers: a life history analysis*. (Doktorgradsavhandling). Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Næss, H. S., Säfvenbom, R., & Standal, Ø. F. (2013). Running with Dewey: is it possible to learn to enjoy running in High School Physical Education? *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 6(2), 301-315.
<http://dx.doi.org/10.1080/2159676X.2013.796489>
- Ommundsen, Y. (2005). Kroppsøving: aktivitet eller læring? Om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. *Kroppsøving*, 55(6), 8-12.
- Ommundsen, Y., & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy-mastery, supportive or performance focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 51(4), 385-413.
<http://dx.doi.org/10.1080/00313830701485551>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Perlman, D. (2013). The influence of the social context on students in-class physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(1), 46-60. Lokalisert på
<http://www.ebscohost.com>

- Perlman, D., & Webster, C. A. (2011). Supporting Student Autonomy in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(5), 46-49.
<http://dx.doi.org/10.1080/07303084.2011.10598628>
- Prusak, K. A., Treasure, D. C., Darst, P. W., & Pangrazi, R. P. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 19-29. Lokalisert på www.ebscohost.com
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Rønning, W. (2003). Elevmedvirkning i videregående opplæring. Evaluering av prosjektet Klasseledelse i Nordland. (NF - arbeidsnotat nr. 1010, 2003). Bodø: Nordlandsforskning.
- Sarrazin, P., Tessier, D., Pelletier, L., Trouilloud, D., & Chanal, J. (2006). The effects of teachers' expectations about students' motivation on teachers' autonomy-supportive and controlling behaviours. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4(3), 283-301. <http://dx.doi.org/10.1080/1612197X.2006.9671799>
- Shen, B. (2014). Outside-school physical activity participation and motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology* 84(19), 40-57.
<http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12004>

- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75. Lokalisert på <http://www.ebscohost.com>
- Shen, B. (2015). Gender differences in the relationship between teacher autonomy support and amotivation in physical education. *Sex Roles*, 72(3), 163-172. <http://dx.doi.org/10.1007/s11199-015-0448-2>
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: using constructs of self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97-110. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.97>
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of selv-determination theory in school physical education. *The British Psychological Society*, 75(3), 411-433. <http://dx.doi.org/10.1348/000709904X22359>
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: a self-determination theory approach. *Reserach Quarterly for Exercise and Sports* 77(1), 100-110. Lokalisert på www.proquest.com
- Sørлие, M-A., & Nordahl, T. (1998). Problematferdgd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Norsk Institutt for Forskning om Oppvekst, Velferd og Aldring (NOVA Rapport 12a, 1998). Lokaliser på <http://www.nb.no/nbsok/nb/11b36c7782fb31eb4f77b0da3c1afcf5.nbdigital?lang=no#0>
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological

need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 242-253. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.05.005>

Undervisningsdirektoratet. (2012a). *Informasjon om endringer I faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. (Rundskriv Udir 08/2012). Lokalisert på <http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2012/Udir-8-2012-kroppsoving.pdf?epslanguage=no>

Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Prinsipper for opplæringa. Elevmedverknad*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Kroppsøving – veiledning til læreplan*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-revidert-lareplan-i-kroppsoving/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppøving*. Lokalisert på http://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Komplett_visning

Utdanningsforbundet. (2011). *Klassestørrelse og læringsutbytte – hva sier forskningen?* (Temanotat 3, 2011). Lokalisert på http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat%20011/Temanotat_2011_03.pdf

Vaage, S. (Red.). (2000). *Utdanning til demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikk: John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt Forlag as.

Wandelborg, C., Paulsen, V., Røe, M., Valenta, M., & Skaalvik, E. (2012). *Elevundersøkelsen 2012. Analyse av Elevundersøkelsen 2012*. NTNU Samfunnsforskning AS (Rapport, 2012, Mangfold og inkludering). Lokalisert på http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Elevundersokelsen_2012.pdf?epslanguage=no

9. Vedlegg

9.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere i videregående opplæring forstår og praktiserer begrepet elevmedvirkning i faget. Studien er et mastergradsprosjekt på studiet Folkehelsevitenskap ved Høgskolen i Hedmark. Studien blir gjennomført av student, Joachim Zacariassen. Utvalget (informantene) er rekruttert gjennom kontakt med rektor og avdelingsledere ved videregående skoler i Hedmark og i Hordaland. Krav til deltakelse er at man underviser i faget kroppsøving i videregående opplæring.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at man setter av ca. 45-60 minutter til å bli intervjuet av studenten. Spørsmålene i intervjuet vil stort sett omhandle begrepet elevmedvirkning, og det vil bli brukt lydopptaker for å registrere informasjonen. Det vil ikke bli innhentet personlige opplysninger om informantene, annet enn navn.

Hva skjer med informasjonen om deg?

All informasjon som kommer frem i intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være studenten og hans veileder som vil ha tilgang på informasjonen. Daten (lydopptakene) vil bli lagret på en privat PC med brukernavn og passord. Dette for å ivareta konfidensialiteten. Deltakerne i studien vil ikke kunne gjenkjennes i den endelige oppgaven. Prosjektet skal etter planen avsluttes 20. mai 2016. Etter avsluttet prosjekt vil datamaterialet anonymiseres for å ivareta informantenes personvern.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål angående studien, ta kontakt med Joachim Zacariassen på telefon: 46 93 77 79 eller på e-post: joachim.zacariassen@gmail.com. Studentens veileder, Kjersti Mordal Moen, kan også kontaktes på telefon: 62 43 00 60 eller på e-post: kjersti.mordal.moen@hihm.no.

Studien er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS.

9.2 Vedlegg 2: Samtykke-erklæring

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.3 Vedlegg 3: NSD-godkjenning

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørlagos gate 29
N-5037 Bergen
Narway
Tel: +47 55 58 21 12
Fax: +47 55 58 96 58
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Kjersti Mordal Moen

Institutt for idrett og aktiv livsstil Høgskolen i Hedmark, campus Elverum

Postboks 400

2418 ELVERUM

Vår dato: 26.09.2015

Vår ref: 44842 / 3 / AMG

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.09.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|----------------------|--|
| 44842 | <i>Kroppsløslærers praksis og forståelse av begrepet elevmedvirkning</i> |
| Behandlingsansvarlig | <i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i> |
| Daglig ansvarlig | <i>Kjersti Mordal Moen</i> |
| Student | <i>Joachim Zacariassen</i> |

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Anbudsregulatorene / Bidrags Office

OSLO NSD, Universitet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uis.no

TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7403 Trondheim. Tel: +47 73 59 89 07. bynsd@ntnu.no

TRONHØI NSD, SVE, Universitet i Tromsø, 9017 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 35. nsd@uio.no

9.4 Vedlegg 4: Intervjuguide

Rammesetting.

- Uformell samtale og informasjon om prosjektet
 - Bakgrunn og formål for samtalen.
 - Forklare hva intervjuet skal brukes til.
 - Informere om anonymitet og taushetsplikt.
 - Informere om lydopptak.

Formålet med denne samtalen er å samle inn informasjon om kroppsøvingslæreres forståelse og praktisering av elevmedvirkning. Informasjonen som kommer frem i intervjuet vil bli brukt i min masteroppgave. Du som intervjuobjekt vil forbli anonym, og du vil ikke kunne kjennes igjen i den engelige oppgaven. Jeg som forsker har taushetsplikt. Det vil bli brukt lydopptaker under hele intervjuet.

- Alder?
- Utdanning?
- År som praktiserende lærer? Hvor mange år av disse har du jobbet med kroppsøving?

Hvordan læreren jobber (åpne innledende spørsmål).

- Hvordan går du frem når du skal planlegge et nytt skoleår?
- Hva tenker du er målet med faget? Hva skal elevene lære? Hvorfor?
- Hvordan jobber du som kroppsøvingslærer?
I undervisningssituasjonen? Undervisningsstil? Metoder?
I planlegging?
- Hvordan jobber du med elevene dine? Den enkelte elev. Elevene som gruppe?
- Hvordan jobber du for å skape læring hos elevene? Hva vektlegger du at skal læres?

Hvordan læreren jobber for å legge til rette for elevmedvirkning (lærerens egne erfaringer).

- Hvordan praktiserer du elevmedvirkning i din undervisning?
- Hvordan planlegger du elevmedvirkning?
- Hvordan tilrettelegger du undervisningen med tanke på elevmedvirkning?
- Hva tenker du om å gi elevene valgmuligheter? Hvordan legger du til rette for valg?
- Hva gjør du som lærer for å gjøre elevene bevisste på elevmedvirkning?
- Hvordan får/kan elevene medvirke?
 - Gjennom å være med på planlegging av fag og arbeidsplaner i faget?
 - Gjennom å påvirke hvordan forskjellige emner i faget vektlegges?
 - Gjennom å velge hvordan læreren skal gi tilbakemeldinger på?
 - Gjennom å velge arbeidsmåter som skal benyttes i faget?
 - Gjennom å velge hvilke aktiviteter som skal brukes i faget?
- Anser du elevene dine som en ressurs? På hvilken måte? Hvorfor ikke?
- Er elevene med på å påvirke hvordan du er som lærer? Hvordan?

Lærerens forståelse av begrepet elevmedvirkning.

- Hva legger du i begrepet elevmedvirkning?
- Opplever du at elevmedvirkning blir brukt i kroppsøving (av deg – av dine kollegaer?)
På hvilken måte? Hvorfor ikke?
- Hvordan legges elevmedvirkning til rette for på ledernivå (skoleledelsen)?
- Ønsker elevene selv å medvirke på ulike områder?
- Hvilke krav stiller elevmedvirkning til deg som lærer?
- Hvilke konsekvenser kan elevmedvirkning ha for elevene?

- På hvilken måte kan elevmedvirkning være bra for elevenes læring i faget?
- Hva tenker du om å ta i bruk elevene som ressurser i undervisningen?
- Hvilke utfordringer knytter seg til elevmedvirkning? Negative erfaringer?

Lærerens tanker om hvordan elevmedvirkning best mulig kan legges til rette for.

- På hvilke områder/hvordan kan elevene medvirke?
Forskning viser at elevmedvirkning i kroppsøvningsfaget, og i skolen generelt, blir brukt i liten grad her i Norge.
- Hva skal til for at elevmedvirkning skal bli mer brukt i kroppsøvningsfaget?

