

Fakultet for helse og sosialvitenskap

Erling Sundet

## Masteroppgave

### «Elevs erfaringer med veiledet refleksjon»

*En kvalitativ studie om elevs erfaringer med veiledet refleksjon i kroppsøving*

### «Students experiences with guided reflection»

A qualitative study on students' experiences with guided reflection in physical education

Master i kroppsøving og idrett

2024

## **FORORD:**

Da er jeg endelig i mål med masteroppgaven. Det har vært en reise som både har vært frustrerende og krevende til tider, men den har samtidig vært veldig lærerik og spennende. Gjennom forskingsprosjektet har jeg fått utviklet og tilegnet meg relevant og spennende kunnskap, som jeg kan ta med meg videre i fremtiden som lærer.

Jeg vil benytte sjansen til å takke viktige støttespillere som har hjulpet og støttet meg gjennom denne masteroppgaven. Først og fremst vil jeg takke min veileder, Eirik Aarskog for all hjelp og støtte gjennom denne perioden. Dine tilbakemeldinger, innspill og råd hjalp meg utrolig mye. Du er en dyktig veileder som jeg lærte mye av.

Takk til rektor for at jeg fikk mulighet til å komme på deres skole og gjennomføre forskningsprosjektet mitt. Er veldig takknemlig for at skolen var så imøtekommende og behjelpelig for at prosjektet skulle fungere best mulig. Sender også en takk til læreren som var med meg og hjalp til gjennom hele prosjektet. Takk for alle gode samtaler, innspill og hjelp.

Jeg vil også takke min kjæreste, Vanja. Uten deg hadde det blitt betydelig tyngre å skrive masteroppgaven. Takk for all din støtte, og for at du roet meg ned da jeg stresset som verst med oppgaven. Du fikk meg til å koble av og roe ned, slik at jeg ikke møtte «veggen».

Avslutningsvis vil jeg takke alle mine medstudenter på MAKI, for den fine tiden sammen på masterstudiet. Jeg har hatt en kjempefin tid, der jeg har blitt kjent med fantastiske mennesker som jeg har opplevd mye artig med. En ekstra takk til guttegjengen som jeg har vært ekstra mye med i denne studietiden. Vi har funnet på mye morsomt sammen og jeg har storkost meg. Dere er venner som betyr mye for meg og som jeg verdsetter høyt.

Elverum 15.05.2024

Erling Sundet

## Norsk Sammendrag

I denne masteroppgaven er hensikten å undersøke hvordan elever erfarer kroppsøvfaget når lærer forsøker å gi elever medbestemmelse og refleksiv veiledning i undervisningen. Mer spesifikt er problemstillingen som stilles i studien: Hvordan erfarer elever undervisning hvor lærer forsøker å veilede elevers refleksjon i kroppsøving?

Valg av tematikk og problemstilling er i oppgaven forankret i forskers egne erfaringer med kroppsøving som elev, ulike deler av den norske skolekonteksten, tidligere forskning innenfor kroppsøvingkonteksten, samt utvalgte deler av John Dewey's pedagogiske teorier. Særlig har studien tatt sikte på å utvikle, iverksette og reflektere over undervisning basert på de to sentrale aspekter ved Dewey's teorier rundt utdanning; felles hensiktsutvikling og veiledet refleksjon.

Forskningstilnærmingen i studien er aksjonsforskning med deltakende observasjon og semistrukturert intervju som datainnsamlingsmetoder. Gjennom fire undervisningstimer i kroppsøving har det blitt iverksatt et alternativt undervisningsopplegg, og data om elevers erfaringer med felles hensiktsutvikling og veiledet refleksjon er produsert gjennom framskrivning av observasjonsnotater og intervjudata. Funnene er så blitt analysert ved å anvende en analytisk tilnærming inspirert og veiledet av Braun og Clarke's (2006) tanker rundt tematiske analyse.

Hovedfunnene i studien viser til at elevene erfarer undervisning som forsøker å veilede elevers refleksjon som veldig lærerikt og meningsfullt. Refleksjon gjør at elevene lærer mer, forstår mer og føler at kroppsøving som fag får mer mening enn tidligere. Å delta i hensiktsutvikling gjør at elevene føler det er lettere å lære, morsommere å lære og gjør at de føler på en økt motivasjon og lærelyst i faget. Refleksjon i undervisningen gjør at de forstår hva de skal lære og hvorfor, slik at de ser sammenhenger og ser at det de lærer har betydning for dem ellers i livet

Funnene viser også til at det er vanskelig å få alle elever inn i refleksive prosesser. Dermed peker studien på at det hadde vært interessant å undersøke langtidseffektene av veiledet refleksjon i kroppsøvingundervisning, for å se om flere elever tilegner seg ferdigheter til å kunne lære på en reflektert og intelligent måte.

**Nøkkelord:** Refleksjon, erfaring, hensikt, formativ vurdering, kroppsøving, felles hensiktsutvikling, veiledet refleksjon

## **Abstract:**

In this master's thesis, the purpose is to investigate how students experience physical education when the teacher attempts to provide students with autonomy and reflective guidance in teaching. More specifically, the research question posed in the study is: How do students experience teaching where the teacher seeks to guide students' reflection in physical education?

The choice of topic and research question in the thesis is rooted in the researcher's own experiences with physical education as a student, various aspects of the Norwegian school context, previous research within the physical education context, as well as selected parts of John Dewey's educational theories. In particular, the study aims to develop, implement, and reflect on teaching based on the two central aspects of Dewey's theories of education: shared purposive development and guided reflection.

The research approach in the study is action research with participant observation and semi-structured interviews as data collection methods. Through four physical education teaching sessions, an alternative teaching program has been implemented, and data on students' experiences with shared purposive development and guided reflection have been produced through the observation notes and interview data. The findings have then been analyzed using an analytical approach inspired and guided by Braun & Clarke's (2006) thoughts on thematic analysis.

The main findings of the study indicate that students perceive teaching that attempts to guide their reflection as very instructive and meaningful. Reflection enables students to learn more, understand more, and feel that physical education as a subject becomes more meaningful than before. Participating in purpose development makes it easier for students to learn, more enjoyable to learn, and increases their motivation and desire to learn in the subject. Reflection in teaching helps them understand what they are supposed to learn and why, enabling them to see connections and recognize the relevance of what they learn to their lives beyond the classroom. The findings also indicate that it is difficult to engage all students in reflective processes. Thus, the study suggests that it would be interesting to examine the long-term effects of guided reflection in physical education to see if more students acquire skills to learn in a reflective and intelligent manner.

**Key words:** Reflection, experience, purpose, formative assessment, physical education, guided reflection

# Innhold

FORORD: .....	2
Norsk Sammendrag .....	3
Abstract: .....	4
1.0 Innledning .....	7
1.1 Selvbiografisk situering: .....	7
1.2 Styringsdokumenter: .....	8
1.3 Tidligere forskning: .....	8
1.4 Hensikt og problemstilling: .....	10
1.5 Begrepsavklaring: .....	10
2.0 Teori .....	12
2.1 John Dewey .....	12
2.3 Dewey om erfaring og læring .....	13
2.4 Kontinuitet og interaksjon .....	15
2.5 Dewey om hensikt: .....	16
2.6 Lærerens formative vurderingspraksis .....	18
3.0 Metode .....	21
3.1 Metodiske valg og vurderinger .....	21
3.1.1 Valg av forskningsstrategi .....	21
3.1.2 Valg av forskningsdesign .....	22
3.1.3 Valg av forskningsmetoder: .....	23
3.2 Kronologisk presentasjon av forskningsprosessen .....	25
3.2.1 Utvikling av intervjuguide og observasjonsskjema: .....	25
3.2.2 Rekruttering av deltakere: .....	26
3.2.3 Utvikling og gjennomføring av undervisningsopplegg (intervensjonen) .....	28
3.2.4 Deltakende observasjon .....	30
3.2.5 Pilotintervju .....	30
3.2.6 Gjennomføring av intervju .....	31
3.3 Analyse .....	32
3.3.1 Valg av analytisk tilnærming: .....	33
3.3.2 Gjennomføring av analyse .....	33
3.4 Ethiske refleksjoner og oppgavens kvalitet .....	38
3.4.1 Oppgavens etiske vurderinger .....	38
3.2.4 Validitet og reliabilitet .....	40
4.0 Resultat .....	44
4.1 Elevers tidligere erfaringer i kroppøving .....	44

4.1.1 Kroppsøving er et morsomt praktisk fag hvor vi lærer praktiske ting .....	44
4.1.2 Kroppsøving er masse ballspill og ulike idrettsaktiviteter.....	47
4.2 Elevers erfaringer med intervensjonen:.....	48
4.2.1 Intervensjonen erfartes som lærerik og meningsfull.....	48
4.2.2 Læreren stoppet opp og veiledet elevene inn i refleksive prosesser .....	49
4.2.3 Elevene medvirket kontinuerlig i utvikling av hensikt og mål .....	51
4.2.4 Refleksjon gjør kroppsøving meningsfullt .....	53
4.2.5 Nye erfaringer som kan benyttes i fremtiden.....	56
4.2.6 Elevene vurderer hva, hvordan og hvorfor de skal lære .....	57
5.0 Diskusjon: .....	60
5.1 Fra prøve og feile til refleksiv erfaring .....	60
5.2 Deltakelse i hensiktsutvikling gir motivasjon og lærelyst.....	62
5.3 Å få med alle er en utfordring.....	64
5.4 Elevene opplever ulikt læringsinnhold .....	65
6.0 Konklusjon.....	67
7.0 Litteraturliste: .....	69
Vedlegg 1 – Intervjuguide .....	72
Vedlegg 2 – Stikkord til observasjon .....	77
Vedlegg 3 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema til elever, lærer og rektor.....	78
Vedlegg 4 – Øktplaner .....	90
Vedlegg 5 – Godkjenning fra NSD/Sikt .....	99

## **1.0 Innledning**

Denne masteroppgaven er det endelige produktet av et kvalitativt aksjonsforskningsprosjekt som har undersøkt elevers erfaringer med veiledet refleksjon i kroppsøvningsfaget. Før jeg i dette innledningskapittelet presenterer den spesifikke problemstillingen som er undersøkt, vil jeg først begrunne valg av tematikk. En slik begrunnelse presenteres for å tydeliggjøre hvorfor tematikken, er relevant i relasjon til norsk skole som kontekst, samt i relasjon til forskningsfeltet. Helt først vil jeg benytte anledningen til å kort beskrive egne erfaringer og interesser som bakgrunn for valg av tematikk. Jeg gjør dette både fordi jeg mener at min bakgrunn og mine tidligere erfaringer kan bidra med innblikk og forståelse for hvorfor tematikken er relevant, men også fordi en slik redegjørelse kan vise frem hvor jeg står som forsker i forskningsfeltet. Slik sett kan en slik personlig forankret begrunnelse for valg av tematikk bidra til å situere meg som forsker på den gitte tematikken, og dermed utgjøre det Neumann og Neumann (2012, s.26) omtaler som en selvbiografisk situering. Innledningskapittelet vil etter presentasjon av problemstilling avsluttes med en kort begrepsavklaring av sentrale begreper i problemstillingen, samt en kort beskrivelse av oppgavens videre oppbygning og struktur.

### **1.1 Selvbiografisk situering:**

Når jeg tenker tilbake på egen skolegang, var kroppsøvningsfaget helt klart mitt favorittfag. Jeg tror noen av de viktigste grunnene til at det var favorittfaget mitt, var fordi jeg fikk være i fysisk aktivitet og drive med det jeg synes var interessant, motiverende og gøy. Når det kom til læring i faget, opplevde jeg kroppsøvningsfaget mer som et aktivitetsfag enn et læringsfag. Det betyr ikke at jeg ikke opplevde å lære i faget, for det gjorde jeg, men jeg opplevde faget slik at man ofte gikk igjennom aktiviteter jeg allerede var kjent med, og dermed lærte jeg ikke alltid noe nytt i den forstand. For eksempel ved å ha aktiviteter som fotball, håndball, basketball og badminton hvert år, følte jeg at det ble repetisjon av noe man kunne fra før av. Det gjorde at jeg kanskje ikke var så bevisst over det jeg lærte også. Det vil si at jeg ikke tenkte bevisst over det jeg gjorde og hvorfor. Som kroppsøvingslærerstudent har jeg fått både oversikt og forståelse for hvorfor læring er viktig i kroppsøvningsfaget. Særlig har jeg blitt interessert i refleksjon og dens rolle for å tydeliggjøre og bevisstgjøre læring hos elever. Gjennom studiet har jeg opparbeidet meg kunnskap og fått interesse for hvordan refleksjon kan anvendes i kroppsøving. Refleksjon var noe jeg følte kroppsøvningsundervisningen manglet da jeg selv var elev og som det ikke var noe stort fokus rundt. Basert på mine egne opplevelser i faget som elev, og min opparbeidede kunnskap gjennom utdanningen, er det interessant for meg å undersøke mer om

hvordan man kan ta i bruk refleksjon i kroppøvningsfaget, og hvordan dette påvirker læring i faget.

## **1.2 Styringsdokumenter:**

I styringsdokumenter for norsk skole er begrepet refleksjon nevnt en rekke ganger. En sammenheng hvor refleksjon nevnes hyppig er i forbindelse med læring. Her nevnes refleksjon som en viktig faktor for å fremme elevens forståelse over egen læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2022). Med refleksjon kan elevene bli bevisst på sin egen læringsprosess, og vil etter hvert kunne ta en aktiv rolle i sin egen utvikling og læringsprosess (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). I overordnet del av lærerplanen står det elevene skal lære å lære på en refleksiv og intelligent måte, der de kan tilegne seg og kritisk vurdere kunnskap på selvstendig vis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Det er viktig å presisere at læreplanen sier at skolen skal legge til rette for og bidra til at elevene får reflektere over sin egen og andres læring gjennom utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

En annen sammenheng hvor refleksjon nevnes er i relasjon til vurdering. For eksempel i undervisningsvurdering skal elevene delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og utvikling. I denne prosessen skal de utvikle en forståelse for hvor de er, hvor de skal og hvordan de skal komme seg videre i læringsprosessen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Refleksjon over egen læring og utvikling ses på som en forutsetning for at elevene skal kunne opparbeide en forståelse over egen læringsprosess og gjøre vurderinger som fremmer læring (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Refleksjon er også en del av kompetansebegrepet i skolen. «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.11). Refleksjon og kritisk tenkning er en kompetanse elevene kan utvikle for å kunne forstå teoretiske resonnementer og for å utføre noe praktisk (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne kompetansen kan få oss til å vite hvordan vi skal gå frem for å løse ulike situasjoner i fremtiden. Gjennom ulike deler i styringsdokumentene ser vi nå at refleksjon er viktig å legge til rette for i skolen og som skal være med å fremme elevens læring.

## **1.3 Tidligere forskning:**

Tematikken kan også forankres i tidligere forskning som er gjort i kroppøvningsfaget. Tidligere forskning viser til at kroppøvningsfaget har noen utfordringer med å oppfylle fagets formål, for eksempel når det gjelder læring i faget. Forskningslitteraturen om kroppøving uttrykker tvil



om hvorvidt kroppsøving som skolefag holder det de lover (Standal & Aggerholm, 2016). Dette gjør det relevant å se nærmere på læring i kroppsøving. Forskning fra Kirk (2010) viser til at både lærere og elever har problemer med å definere kroppsøvingsfagets hensikt og formål. Det kan gjøre at hva som skal læres i faget og hvorfor blir uklart for elevene, noe som kan svekke læringspotensialet. Modell og Gerdin (2022) fremhever i sin forskning at kroppsøvingspraksisen i dag blir utført med fokus på å gjøre og være aktiv, uten at det er klare definerte læringsmål for elevene. Dermed peker de på at læring blir implisitt i og gjennom aktivitet, og tas litt for gitt i kroppsøving (Modell & Gerdin, 2022). Forskning utført av Karlefors (2012) viser også til at elevene ikke oppfattet kroppsøving som et seriøst fag i forhold til andre fag i skolen, og at det var mer fokus på aktivitet enn læring i faget. Elevene følte at de ikke tilegnet seg ny kunnskap i kroppsøving fordi de allerede var kjent med innholdet i timene. Elevenes svar kan blant annet forklares med det sterke idrettsfokuset i faget, der man driller elevene til å utvikle ulike idrettsteknikker (Karlefors, 2012; Kirk, 2010). Faget blir også sett på som et pausefag i skolen, der kroppsøving føles som et avbrekk fra de teoretiske fagene (Moen et al., 2018; Smith & Parr, 2007). Ut ifra eksemplene tidligere forskning gir, ser man at kroppsøvingsfaget har en utfordring med å tilrettelegge for tydelig, bevisst og meningsfull læring for elevene. Tidligere forskning peker på at faget trenger endringer for å kunne utvikle seg til det faget det lover å være (Kirk, 2010; Karlefors, 2012; Modell & Gerdin, 2022).

Tidligere forskning kommer også med forslag på hvordan man kan imøtekomme de utfordringene kroppsøvingsfaget står ovenfor. Her blir refleksjon fremhevet i en rekke studier som en mulig løsning på de problemene kroppsøvingsfaget har. I en studie av Bjørke og Quennerstedt (2023) argumenterer de for at elever trenger å lære å reflektere i kroppsøvingsfaget, og at refleksjon kan være avgjørende for å kunne styrke elevenes læring i faget. Standal og Aggerholm (2016) peker i sin studie på at elevene bør oppmuntres til å utvikle intelligente oppmerksomhets vaner gjennom refleksjon, istedenfor blind repetisjon av idrettsferdigheter og teknikker i kroppsøving. Aarskog (2020) viser til i sin studie at lærere bør ta tak i elevers tanker og veilede elevene inn i mer reflekterende tankeprosesser i kroppsøving. Han viser til at elevene uansett tenker og vurderer i undervisningen, og at læreren bør ta tak i disse tankene ved å stille reflekterende spørsmål og dermed forsøke å lede elevene inn i en mer refleksiv og intelligent prosess. Læreren bør lære elevene å ta i bruk refleksive prosesser, noe som kan ha potensial for verdifull læring. Samtidig poengterer Bjørke og Quennerstedt (2023) at elevrefleksjon er noe som har fått lite oppmerksomhet i forskningslitteraturen, og at det er

behov for å videreutvikle hvordan refleksjon kan forstås for å støtte elevene i å lære å reflektere. (Bjørke & Quennerstedt, 2023).

#### **1.4 Hensikt og problemstilling:**

Ut ifra mine egne erfaringer, styringsdokumenter og tidligere forskning ser man at refleksjon er noe som skal inngå i kroppsøvningsfaget, og som potensielt kan være med på å fremme læring og utvikling hos elevene. Som kroppsøvningsstudent har jeg fått innblikk i hvordan refleksjon kan fremme elevers læring og utvikling. Dermed er det interessant for meg å se nærmere på hvordan refleksjon kan anvendes i kroppsøvningsundervisning, og hvordan elevene erfarer refleksjon i undervisningen. I styringsdokumentene kommer det frem en rekke steder at refleksjon er noe skolen skal legge til rette for, og være med på å fremme læring og utvikling for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2022). Det gjør det relevant å se nærmere på og undersøke. Til slutt viser tidligere forskning til at refleksjon kan være avgjørende for elevenes læring i kroppsøving. I tillegg vises det til et behov for å videreutvikle kunnskap om hvordan refleksjon kan forstås for å støtte elevene i å lære å reflektere (Bjørke & Quennerstedt, 2023). Dermed er det relevant å undersøke elevers opplevelse av veiledet refleksjon.

Hensikten med dette masterprosjektet er å undersøke og analysere elevers erfaringer av kroppsøvningsfaget, når undervisningen målrettet retter elevenes oppmerksomhet mot egen læring i faget. Jeg har interesse av å undersøke elevers erfaring med å reflektere i kroppsøvningsfaget, og hvordan de betrakter veiledet refleksjon som en støtte i egen læring, læringsprosess og utvikling i faget. Hensikten er å bidra til en dypere forståelse for hvordan refleksjon erfares av elevene, og for å utvikle en forståelse, kunnskap, innsikt i hvordan refleksjon kan anvendes i kroppsøvningsundervisning for å forhåpentligvis fremme elevers læring og utvikling i faget. Det leder til følgende problemstilling:

**Hvordan erfarer elever undervisning hvor lærer forsøker å veilede elevers refleksjon i kroppsøving?**

#### **1.5 Begrepsavklaring:**

For å sikre en klar forståelse av hva studien søker å utforske, vil jeg nå avklare noen av de sentrale begrepene i problemstillingen. Begrepene kan tolkes forskjellig og ha ulike betydninger avhengig av konteksten. Ved å avklare min bruk og forståelse av disse begrepene, kan jeg tydeliggjøre formålet med studien og hva som ønskes undersøkt.

**Erfering:** I denne oppgaven vil erfaring som begrep ta avsett i John Dewey's forståelse av erfaringsbegrepet. Begrepet vil bli redegjort for i detalj i oppgavens teorikapittel. Se derfor kapittel 2 for nærmere avklaring.

**Refleksjon:** I likhet med erfaringsbegrepet, er refleksjon i denne oppgaven forstått i lys av John Dewey's tanker og ideer om refleksive erfaringer. Dewey's tanker og ideer rundt dette begrepet vil bli redegjort for i detalj i oppgavens teorikapittel. Se derfor også her kapittel 2 for nærmere avklaring.

**Elever:** Elever er i denne oppgaven forstått som de som deltar i undervisning i norsk skole

**Lærer:** Lærere er i denne oppgaven forstått som de eller den personen som leder undervisning i skolen, uavhengig av utdanning eller ansettelses forhold.

**Kroppsøving:** I denne oppgaven er kroppsøving forstått som kroppsøvingfaget slik det fremstår i norsk skole, både i relasjon til skolepolitisk innramming og som utøvd praksis i skolen.

### **Oppgavens videre oppbygging og struktur**

For å besvare studiens problemstilling, er oppgaven videre strukturert i fem kapitler. I teorikapittelet vil jeg presentere deler av John Dewey's pedagogiske teorier, som primært vil utgjøre det teoretiske og analytiske rammeverket for denne masteroppgaven. Videre i metodekapittelet vil jeg begrunne og redegjøre for mine metodiske og analytiske valg i studien. I tillegg vil jeg beskrive gjennomføringen av hele forskningsprosessen for å vise gjennomsiktighet i studien, og forsikre gyldige, pålitelige og troverdige forskningsresultater. Deretter vil det i resultatkapittelet bli presentert 8 temaer som utgjør mine hovedfunn fra den tematiske analysen. Resultatene vil i diskusjonskapittelet bli diskutert og belyst gjennom det teoretiske rammeverket i oppgaven, samt tidligere forskning og styringsdokumenter. Avslutningsvis vil jeg oppsummere studiens hovedfunn og gi forslag for videre forskning.

## 2.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg først presentere utvalgte deler av John Dewey's teorier rundt utdanning og læring. De presenterte delene av Dewey's pedagogiske rammeverk er det som primært vil utgjøre denne masteroppgavens teoretiske og analytiske rammeverk. Etter en slik presentasjon vil jeg utdype det teoretiske rammeverket ved å gjøre koblinger mellom Dewey og utvalgt vurderingsteori. Denne koblingen er ment å danne et fundament for å kunne oppdage og diskutere sammenhenger mellom det teoretiske perspektivet som anvendes, de data som samles i studien og deler av den norske kroppsøvingsteksten, inklusivt deler av læreres oppgaver innad i denne konteksten

### 2.1 John Dewey

I følge Säljö (2016, s.84-87) var John Dewey en representant for både pragmatismen og konstruktivismen, og var i sin samtid kritisk til måten skoler ble drevet på. Særlig var Dewey kritisk til ideen om at elever kunne lære ved å få servert kunnskap av en lærer. Dewey mente at skoler, gjennom å bygge på ideen om kunnskap som noe som kan overføres fra en person til en annen, var blitt en arena hvor elever ble pasifisert istedenfor å få rom og mulighet til utvikling. I følge Dewey er det nemlig slik at all læring er noe som skjer både i og gjennom menneskelig aktivitet. Dewey var derfor en forkjemper for at elever i skolen skulle få rom og mulighet til å gjøre seg erfaringer som de så kunne bearbeide gjennom refleksjon. Han hevdet at det først og fremst var gjennom å tilrettelegge for slike refleksive erfaringsprosesser at skolen kunne hjelpe elever med å utvikle nye kunnskaper og ferdigheter (Säljö, 2016). I så måte er det mulig å si at for Dewey stod erfaring og refleksjon sentralt i de fleste tanker han hadde rundt læring og utdanning. Det er derfor ansett som vesentlig å nå vende blikket mot Dewey's forståelse for begrepet erfaring.

Erfaringsbegrepet til Dewey skiller seg fra andre måter å forstå erfaring, og er beskrevet på ulike måter i hans verker (Aarskog, 2024 s.12). Et sentralt aspekt ved Dewey's erfaringsbegrep er at han så på all erfaring som både en aktiv og en passiv prosess (Dewey, 1916/2001, s.53). Sagt med andre ord, Dewey hevder at all erfaring hadde både en aktiv og en passiv side. Den aktive siden av erfaring består av de handlinger som individet som erfarer til enhver tid utfører. Et sentralt poeng for Dewey var i denne sammenheng at vi mennesker alltid er handlende så lenge vi lever, enten vi vil eller ikke, og at våre handlinger alltid fører til konsekvenser i miljøet vi handler i. Disse konsekvensene i miljøet påvirker i sin tur alltid den som handler. «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» (Dewey, 1916 s.151)

Den aktive siden av erfaring består slik sett av den erfarende sine handlinger i miljøet, mens den passive siden består av de gjensidige konsekvensene i miljøet som den handlende blir underlagt og må gjennomleve. Slike erfaringsprosesser er ifølge Dewey (Dewey, 1938, s.35) videre prosesser som skjer så lenge vi lever, og vi er slik sett i Dewey's perspektiv alltid erfarende. Om vi ser slik på erfaring kan en videre argumentere for at Dewey's kritikk av skolen i hans samtid ikke primært er en kritikk av en skole uten erfaringer, men heller en skole med ensidig og innskrenkede muligheter for erfaring. Ved å innskrenke elevens handlinger til å sitte stille, lytte og repetere, innskrenker man det mulige erfaringsrommet, og dermed også hva som kan erfares. De problematiske sidene ved et slikt innskrenket erfaringsrom blir enda tydeligere hvis man beveger seg videre fra Dewey's forståelse av erfaring, og over til Dewey's tanker om hvordan vi kan lære av erfaring.

### **2.3 Dewey om erfaring og læring**

Når det kom til læring av erfaring så presenterte Dewey (1916) to ulike aspekter eller ytterpunkter i erfaringen, som beskriver hvor stort læringspotensial erfaringen har. Disse to ytterpunktene var læring gjennom prøve og feile, og læring gjennom refleksive erfaringer. Erfaringene skiller seg fra hverandre med tanke på hvor mye refleksjon som inngår i de (Dewey 1916/2001, s.59). Erfaring gjennom prøving og feiling kan forklares som en prosess der man forsøker å løse et gitt problem ved å teste ut ulike handlinger helt til man lykkes. «Vi gjør ganske enkelt noe, og når det mislykkes, gjør vi noe annet, og fortsetter å prøve til vi kommer over noe som virker, og så bruker vi den metoden som en tommelfingerregel for fremtidige handlinger» (Dewey, 1916/2001, s.59). Gjennom prøve og feile metoden har man en viss tanke og refleksjon, men den er ikke en bevisst tanke. Det vil si at man ikke reflekterer over handlingen både før og etter man gjennomfører den, og derfor oppdager og forstår vi ikke sammenhengen. «Vi ser at en viss måte å handle på er forbundet med visse konsekvenser, men vi skjønner ikke hvordan» (Dewey, 1916/2001, s. 59). Det vil si at vi lærer av erfaringen, men vi forstår ikke helt sammenhengene mellom handling og konsekvens, og kan derfor ikke alltid forklare hva vi har lært eller hvordan ting henger sammen. Prøve og feile erfaringen kan gjøre at elevene utvikler ubevisste og automatiserte handlingsvaner på hvordan man skal løse fremtidige utfordringer. Vaner er et annet begrep hvor Dewey's forståelse skiller seg fra det vi kanskje til hverdags forbinder med vaner. For Dewey er vaner automatiserte responsmønstre som styrer hvordan en person reagerer og handler på bestemte situasjoner eller stimuli (Biesta & Burbules,

2003, s.36). På denne måten kan vi se prøve og feile erfaringen, som en prosess som utvikler vaner på hvordan vi skal handle på bestemte situasjoner. Imidlertid fører ikke denne prosessen nødvendigvis til utvikling av kunnskap som kan gjøre oss i stand til å forutsi, predikere eller styre konsekvensene av våre handlinger. Dermed utvikler man i prøve og feile erfaringen automatiserte og ubevisste responsmønstre.

Det andre ytterpunktet i erfaring beskriver Dewey (1916) som læring gjennom refleksiv erfaring. Denne metoden baserer seg i utgangspunktet på mye av det samme som prøve og feile erfaringen. Alle erfaringer går gjennom en fase der man eksperimenterer med ulike løsninger for å løse problemer gjennom prøving og feiling. Det betyr også at refleksive erfaringer stammer fra prøve og feile erfaringen, fordi man ikke kommer helt utenom denne fasen (Dewey, 1916, s.163). Det som skiller en refleksiv erfaring med en erfaring som tar i bruk prøve og feile metoden, er anvendelsen av refleksjon både før og etter man handler. Refleksiv erfaring blir en bevisst tankeprosess, der man bevisst forsøker å oppdage spesifikke forbindelser mellom det vi gjør og konsekvensene av det, slik at det blir en sammenheng (Dewey, 1916/2001, s.59). Når tanken blir tydeligere, får erfaringen en større verdi. Erfaringens kvalitet forandres og blir meningsfull. Refleksjon bidrar til å utvide erfaringen ved å gi en dypere forståelse av sammenhenger og muligheter for forbedring. Refleksiv tanke gir også muligheter for å knytte nye erfaringer til tidligere erfaringer og kunnskap. Det vil si at refleksiv erfaring innebærer reflekterende tanke både før og etter vi handler (Dewey, 1916). For eksempel forklarer Dewey det på følgende måte:

Erfaring som forsøk innebærer forandring, men forandring er en meningsløs overgang med mindre den blir bevisst forbundet med den bølgen av konsekvenser som slår tilbake fra den. Når en aktivitet fortsetter videre etter at man blir utsatt for konsekvensene, når forandringen som skjer gjennom handling blir reflektert tilbake slik at det skjer en forandring med oss, er selve strømmen av konsekvenser full av betydning. Vi lærer noe. (Dewey, 1916/2001, s. 53)

For eksempel er det ingen erfaring å falle på glattisen og slå seg. Det er en erfaring da hendelsen blir forbundet med konsekvensen, altså at på isen er det glatt og man kan falle å slå seg. Dermed må man være forsiktig og varsom, når man for eksempel går på is. Videre skriver Dewey (1916/2001, s.54) at for å lære av erfaring, må man kunne koble våre handlinger med de konsekvensene som kommer til av handlingen. Deretter må man se på sine tidligere erfaringer for å legge til rette for fremtidige erfaringer.

Å «lære av erfaring» er å foreta en forbindelse bakover og fremover mellom det vi foretar oss med ting og det vi nyter eller lider som en konsekvens av dette. Under slike forhold blir det å handle et forsøk, et eksperiment med verden for å finne ut hvordan den er; det vi opplever blir til læring – en oppdagelse av hvordan ting henger sammen. (Dewey, 1916/2001, s.54)

For å kunne forklare refleksiv erfaring ytterligere, kan man introdusere et liknende begrep Dewey anvendte, og dette er *inquiry* eller *læring gjennom undersøkelser* som det også kan oversettes til (Säljö, 2016, s.89). Inquiry kan forstås som en læringsprosess som inkluderer refleksjon for å løse problematiske situasjoner (Dewey, 1938). Dewey (1938, 1910) påpekte at det er i problematiske situasjoner vi blir bevisste på uklarheten eller usikkerheten som finnes i en gitt situasjon. Det er når slike situasjoner oppstår, at erfaringen gjennomgår en overgang til en kognitiv fase. Altså at en benytter bevisste og intelligente tankeprosesser når vi erfarer. Det er da man transformerer erfaringen over til en refleksiv erfaring. I denne læringsprosessen utvikler man ulike hypoteser på hvordan man skal løse en problematisk situasjon, ved å reflektere over det problematiske med situasjonen. Denne prosessen inkluderer at en ser på tidligere erfaringer, mulige konsekvenser av handlingene man gjør og tester ut handlingene. Deretter reflekterer man over virkningene av handlingene og enten aksepterer eller forkaster hypotesen (Dewey, 1910, s.72). Det er dette som gjør at refleksiv erfaring har en større læringsverdi enn erfaring gjennom å prøve og feile. Man får utviklet kunnskap der man forstår sammenhengen mellom handling og erfaring, samt at man lærer å gå bevisst og intelligent til verks for å løse problemer. Dette gjør en i liten grad gjennom kun prøving og feiling. Innen utdanning ønsker man at læring skjer gjennom refleksiv erfaring, så lenge dette har størst læringsverdi. I tillegg kan elevene gjennom refleksiv erfaring få tilegnet seg intelligente og refleksive vaner på hvordan man kan handle for å løse problematiske situasjoner.

## **2.4 Kontinuitet og interaksjon**

Nevnt i avsnittene over innebærer læring gjennom erfaring at man konstruerer nye erfaringer ut ifra fra ens tidligere erfaringer. Dermed er det også relevant å redegjøre for to sentrale prinsipper Dewey beskriver i relasjon til erfaring. Prinsippet om kontinuitet innebærer at hver ny opplevelse baserer seg på tidligere erfaringer, og at dette i sin tur endrer kvaliteten på både nåværende og senere opplevelser. Med andre ord, vi kan bare forstå vår nåværende erfaring i lys av tidligere erfaring (Dewey, 1938, s.35-37). I henhold til dette mente Dewey at utdanning bør defineres som vekst av erfaringer. Det betyr at vi kontinuerlig kan ta lærdom av de erfaringene vi gjør i livet og dermed utvikle ny kunnskap og forståelse. Samtidig påpekte

Dewey (1938, s.25-26) at det viktig å skille mellom pedagogiske erfaringer som bidrar til vekst, og anti pedagogiske erfaringer som hindrer vekst. Det er noen erfaringer som kan være anti pedagogisk, ved at de fungerer som hindringer for videre utvikling og læring i skolen. I motsetning vil en pedagogisk erfaring gi oss verktøy til å kunne håndtere fremtidige utfordringer, og dermed berike vår utvikling og læring. Dewey (1938) poengterer at det er avgjørende at skolen legger til rette for erfaringer som kan være med å berike fremtidige erfaringer, og gi elevene muligheter for videre læring og utvikling. Vi må gi elevene verktøy som kan gjøre at de kan rekonstruere tidligere erfaringer som skaper ny kunnskap, og som endrer våre tanker, handlinger og vaner.

Det andre prinsippet som er sentralt for erfaring er prinsippet for interaksjon. Interaksjon innebærer at det finnes en interaksjon mellom individet og omgivelsene i en erfaring. Det er et samspill mellom de objektive forholdene som utgjør omgivelsene og subjektets indre forhold, som for eksempel individets kapasiteter, hensikter, behov og ønsker. Samspillet danner en situasjon (Dewey, 1938, s.45). At dette samspillet er tilpasset elevens behov og kapasiteter er grunnleggende for at elevene skal kunne etablere erfaringer som gir læring og kunnskap. Det vil si at i undervisning kan man skape situasjoner eller et læringsmiljø som ikke er tilpasset elevenes kapasiteter og behov, og dermed få erfaringer som ikke gir ønsket læring og utvikling. Dewey (1938) mente derfor at lærerens plikt og pedagogiske ansvar er å legge til rette for å konstruere et miljø ved å manipulere de objektive forholdene, slik at eleven kan få opplevelser som samsvarer med elevens evner og ønsker (Dewey, 1938). Lærer må tilpasse undervisningen slik at en legger til rette for erfaringer som bidrar til læring og utvikling hos elevene.

## **2.5 Dewey om hensikt:**

I kroppøving er læring i seg selv ikke målet, men det å lære av noe. Dette noe, må da på en eller annen måte bestemmes eller utvikles. I følge Dewey (1938, s.67), er utvikling av hensikt eller formål viktig for at man skal klare å legge til rette for erfaringer som kan lede til meningsfull og ønsket læring. Han mente at erfaringer som oppstår gjennom målrettet handling, har potensiale til å være mer lærerike og meningsfulle enn ubevisste og impulsive handlinger. Grunnen til dette er fordi hensiktsutvikling kan gi mer rom for refleksjon og en forståelse av konsekvensene av våre valg. Hensiktsutvikling er noe Dewey (1938, s.67) mente ikke bare burde utvikles av læreren alene, men også sammen med elevene. Lærerens oppgave er å inkludere elevene i utviklingen av formålene med undervisningen, som styrer hva de skal oppnå, lære og gjennomgå i løpet av skolegangen. Det er viktig at elevene får være med på hensiktsutvikling og dermed ta kontroll over sin egen læringsprosess, ved å utvikle formål for



undervisning sammen med lærer og medelever. Dewey (1938, s.70-71) mente tradisjonell undervisning hadde en tendens til å mislykkes med akkurat dette og det var han kritisk til. Tradisjonelt sett var det læreren som formidlet og utviklet formål til elevene, og dermed fikk elevenes innspill og forslag, liten innvirkning på undervisningens formål. Dewey fremhever det på denne måten:

There is, I think, no point in the philosophy of progressive education which is sounder than its emphasis upon the importance of the participation of the learner in the formation of the purposes which direct his activities in the learning process, just as there is no defect in traditional education greater than its failure to secure the active co-operation of the pupil in construction of the purposes involved in his studying (Dewey, 1938, s.67)

I Dewey's syn er hensiktsutvikling eller dannelse av formål en ganske kompleks og intellektuell prosess (Dewey, 1938, s.68). Et genuint formål starter alltid med en impuls eller et ønske om handling. Selv om et formål starter med en impuls eller ønske, så er likevel ikke dette i seg selv et formål. Det å ha et formål innebærer å se fremover og forutse konsekvensene av ens handlinger. Å ha fremsyn av konsekvenser innebærer å observere objektive forhold og omstendigheter, samt å forstå samspillet mellom impulser eller ønsker og ens omgivelser (Dewey, 1938, s.68). Det betyr at observasjon av omgivelser og forhold, er en betingelse som er med på å transformere impulser og ønsker over til hensikter. Samtidig er ikke observasjon i seg selv nok for å utvikle hensikt. For å utvikle hensikter må man også forstå betydningen av det man observerer, hører og berører. Det innebærer et dypere nivå av intellektuell behandling av informasjonen man har samlet inn. En må tenke og reflektere igjennom objektive forhold, tidligere erfaringer og lignende erfaringer, for å kunne vurdere hva som kan forventes fremover, og dermed legge en hensiktsmessig handlingsplan (Dewey, 1938, s.70).

I undervisning mener Dewey (1938, s.71) at elevenes impulser og ønsker skal inkluderes, og dermed som vist i avsnittet over, lede til videre undersøkelser og utforming av undervisningens hensikt og formål. Elevene bør inkluderes i utvikling av hensikt og mål fordi de selv kjenner sine behov, ønsker og kapasiteter best (Dewey, 1938). Læreren skal benytte sjansen med å inkludere elevene til å få uttrykt sine ideer og ønsker, samt veilede elevene gjennom planleggingsprosessen slik at den blir meningsfull og utviklende for elevene. Læreren skal veilede elevenes ønsker og ideer til å bli en hensiktsmessig plan, der elevene forstår hva de skal lære, hvorfor de skal lære og hvordan de skal lære i undervisningen. For å få til dette, er det viktig at læreren er bevisst over elevenes kapasiteter, behov og tidligere erfaringer når en tar

sine valg (Dewey, 1938, s.71-72). Læreren må tilpasse seg elevenes ulike behov slik at man kan støtte og veilede elevene til å utvikle sine ønsker og impulser til å bli mer konkrete pedagogiske planer. Målet er slik sett å veilede elevene inn i refleksive og intelligente prosesser hvor det utvikles hensikter, som forhåpentligvis leder til meningsfulle og lærerike erfaringer.

Som vist over, handler hensiktsutvikling i stor grad om å la elevenes forslag utvikle seg til en plan. Dewey (1938, s.72) påpeker imidlertid at dette ideelt bør skje gjennom samarbeid og deltakelse fra både elever og lærer. Planen bør ikke dikteres av læreren alene, men utvikles gjennom samhandling mellom alle deltakerne i klassen. For eksempel er ikke lærerens forslag den endelige beslutningen, men heller et veiledende grunnlag som kan utvikles videre gjennom samspill og gjensidig forståelse med elevene. Det er en prosess der lærer og elever bidrar sammen i utvikling av forståelse og kunnskap i undervisningen (Dewey, 1938, s.72).

## **2.6 Læreren formative vurderingspraksis**

Som nevnt i avsnittene over var et sentralt poeng i Dewey's pedagogikk at lærere skulle inkludere elever i utvikling av hensikter og formål i undervisningen, slik at de ble aktive deltakere i sin egen lærings og utviklingsprosess (Dewey, 1938, s.67). Dermed mente Dewey at lærerens sentrale rolle var å legge til rette for og veilede elevene til å anvende intelligent og refleksiv tenking, for å nå pedagogiske mål i skolen. Lærerens rolle er å veilede elevene slik at de danne seg hensikter når de lærer blir vaner som elevene utvikler. Med andre ord at lærer veileder elever til å utvikle bevisste og intelligente måter å løse problemer på (Dewey, 1938).

For å gjøre dette i praksis, kan læreren bruke formativ vurdering som et verktøy for å veilede elevene til å utvikle mer reflekterende tenkemåter. Ut ifra hva Dewey skrev om i sin tid, kan man nå se at den formative vurderingspraksisen bygger på de samme prinsippene som Dewey mente var viktig for at elevene skulle lære i skolen. For eksempel mente Dewey (1916, 1938) at å legge til rette for reflekterende tanke og vurderingsprosesser var viktig for at elevene skulle utvikle bevisst og meningsfull læring. Refleksjon finner vi også igjen i den norske vurderingskonteksten, der refleksjon over egen læring og utvikling er en forutsetning for at elevene skal opparbeide seg en forståelse over egen læringsprosess (Utdanningsdirektoratet, 2022).

For å forstå begrepet formativ vurdering i den norske skolekonteksten, er det nødvendig å granske definisjonene gitt av Black og William (2009). Definisjonene på formativ vurdering som blir presentert av Black og William, danner et teoretisk grunnlag som både har inspirert og hatt betydelig innflytelse på norske vurderingsforskrifter (Leirhaug & Annerstedt, 2016).

Formativ vurdering har som hensikt å fremme læring. Black og William tok utgangspunkt i tre nøkkelprosesser for læring og undervisning, for å forklare hvordan vurdering former læring. Disse tre nøkkelfaktorene for vurdering er:

1. Etablere hvor elevene er i læringen
2. Etablere hvor de skal
3. Etablere hva som må gjøres for å få dem dit

(Black & William, 2009)

Som Black og William (2009) beskriver, spiller både lærer og elever sentrale roller for å kunne etablere et læringsmiljø der de tre nøkkelfaktorene blir anvendt. Læreren er ansvarlig for å legge til rette og implementere et læringsmiljø som bygger på disse faktorene, og elevene er ansvarlige for læringen som skjer i dette miljøet. Altså elevene blir aktive deltakere i egen vurdering og læring (Black & William, 2009). Ut ifra de tre nøkkelfaktorene for vurdering, utviklet Black og Williams fem nøkkelstrategier for hvordan vurdering bør anvendes. Her er de fem strategiene:

1. Avklare og dele læringsintensjoner og kriterier for å lykkes
2. Konstruere effektive klasseromsdiskusjoner og andre læringsoppgaver som fremkaller bevis på elevforståelse
3. Å gi tilbakemelding som hjelper elevene fremover i sin læringsprosess
4. Aktivere elever som læringsressurser for hverandre
5. Aktivere elever som eiere av egen læring

(Black & William, 2009)

Ut ifra de ulike nøkkelfaktorene og strategiene for vurdering som skal fremme læring, kan man si at formativ vurdering i praksis handler om at elever og lærere tolker, fremkaller og bruker deres tidligere erfaringer, prestasjoner og opplevelser, for å ta beslutninger om hva de kan gjøre annerledes eller hva slags handlinger de skal gjøre videre i undervisningen. Dette gjøres for å kunne fremme læring på en bedre måte og utvikle ytterligere kompetanse. På denne måten fremmer man elevenes læring på en bedre måte, enn hvis man ikke hadde reflektert og over sine erfaringer, prestasjoner og opplevelser (Black & William, 2009). Den formative vurderingsteorien til Black og William (2009) som har innflytelse på norske vurderingsforskrifter, kan ses i sammenheng med Dewey's teori om hensiktsutvikling. Man ser at både den formative vurderingspraksisen og hensiktsutvikling deler mange av de samme faktorene som skal fremme elevs læring. For eksempel ser man likheter ved at både formativ vurdering og hensiktsutvikling ønsker å etablere hvor man er i læringen, hvor man skal og hvordan man skal komme seg dit, for å fremme læring og utvikling. Samtidig

ser man også likheter ved at elevene blir aktive deltakere i sin egen læringsprosess, samt at de blir læringsressurser for hverandre.

## **3.0 Metode**

Begrepet forskningsmetode referer ifølge Johannesen et al. (2016, s.25) til en bestemt vei mot et mål, hvor veien tråkkes på en systematisk, grundig og åpen måte. I samfunnsvitenskapelig arbeid handler slik sett metode om «hvordan vi skal gå fram for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, og hvordan denne informasjonen skal analyseres, og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser» (Johannesen et al., 2016, s.25). I dette metodekapittelet vil jeg redegjøre for min vei mot å svare på studiens problemstilling. Kapittelet vil struktureres i fire deler, hvor jeg i den første delen vil redegjøre for mine metodiske valg. Mer spesifikt vil jeg her presentere og begrunne valg av forskningsstrategi, valg av forskningsdesign og valg av forskningsmetoder. Etter en slik redegjørelse av metodologiske valg, vil jeg i kapittelets andre del gi detaljert innsikt i gjennomføringen av forskningsprosessen. Den tredje hoveddelen av dette kapittelet vies til en detaljert beskrivelse av både valg av analytisk tilnærming, samt en beskrivelse av hvordan det analytiske arbeidet er gjennomført. Den fjerde og siste hoveddelen er viet til oppgavens etiske refleksjoner og vurderinger av oppgavens kvalitet.

### **3.1 Metodiske valg og vurderinger**

I den første hoveddelen av kapittelet vil jeg nå ta for meg mine metodiske valg for dette masterprosjektet. Jeg kommer først til å presentere valg av forskningsstrategi, deretter valg av forskningsdesign og til slutt redegjøre for de forskningsmetoder som inngår i mitt valgte forskningsdesign.

#### **3.1.1 Valg av forskningsstrategi**

Forskningsstrategi er begrepet Bryman (2016 s.31-32) benytter om de ulike mulige tilnærminger til forskning, herunder kvalitative og kvantitative tilnærminger. Overordnet påpeker han at en forskningsstrategi kan beskrives som en overordnet tilnærming som anvendes å løse et forskningsspørsmål (Bryman, 2016, s. 31-32). En kan altså si at når en velger strategi innebærer det at man velger hvordan man ser på kunnskap og kunnskapsproduksjon, og hva som blir sentralt for å fremskaffe kunnskap i sitt prosjekt. Når man skal velge forskningsstrategi, er det ifølge Bryman (2016 s.31-32) imidlertid viktig å vurdere formålet med forskningen og de spesifikke forskningsspørsmålene man ønsker å svar på. I mitt tilfelle ønsket jeg å undersøke hvordan elevene erfarer undervisningen når læreren vektlegger veiledet refleksjon. Målet var å konstruere og skape inngående innsikt og forståelse, som i sin tur kunne bidra til økt kunnskap i praksisfeltet og muligens bidra til å forbedre kroppsøvfingsfaget. Til dette formålet ble en kvalitativ forskningsstrategi ansett som den strategien som passet best for å oppnå dette i mitt masterprosjekt. En kvalitativ forskningsstrategi legger vekt på å skape innsikt i menneskelige

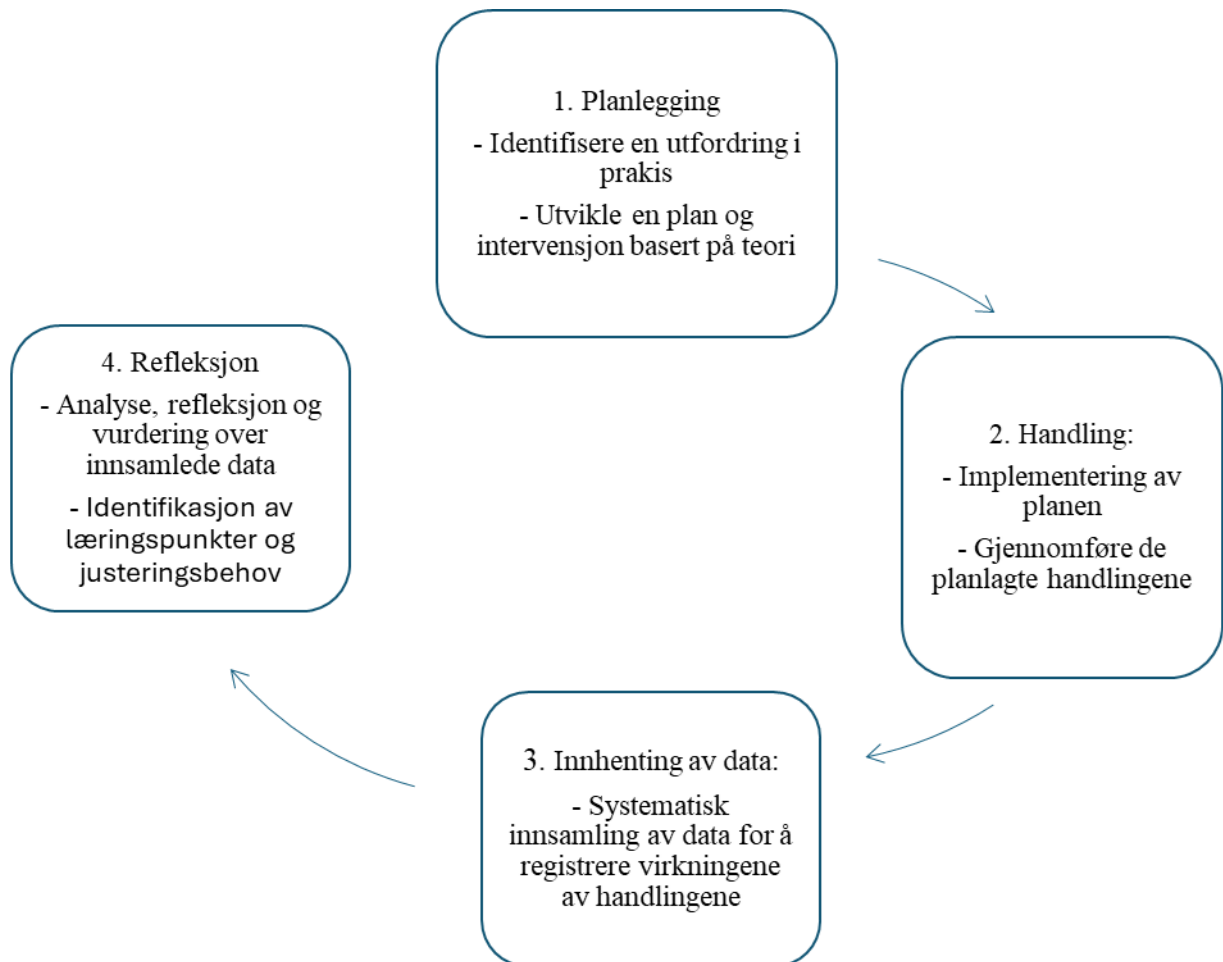
opplevelser, perspektiver og sosiale sammenhenger (Bryman, 2016, s.32). Strategien passet så lenge jeg ønsket å konstruere innsikt i hvordan elevene erfarer veiledet refleksjon i kroppsøving.

### **3.1.2 Valg av forskningsdesign**

I min studie ønsket jeg å undersøke hvordan elever erfarer undervisning der lærer forsøker å veilede elevers refleksjon i kroppsøving. Det innebar at jeg ønsket å gjennomføre en aksjon i kroppsøvingsfaget, der refleksjon ble anvendt og undersøkt som en pedagogisk tilnærming i undervisning. Jeg ønsket å konstruere kunnskap om hvordan veiledet refleksjon som tilnærming i undervisning kan fremme elevers læring og utvikling i kroppsøving, og da mente jeg at dette måtte undersøkes gjennom en aksjon i undervisningen. Dermed ble aksjonsforskning valgt som forskningsdesign. Det finnes mange ulike definisjoner på hva aksjonsforskning er, men jeg har valgt å støtte meg til definisjonen Ness og Heimburg (2021) anvender: «Aksjonsforskning er demokratisk og deltakende tilnærming til kunnskapsutvikling. Den bringer sammen handling og refleksjon til teori og praksis i arbeidet med å utvikle praktiske løsninger på spørsmål som samfunnet trenger å utvikle og forandre på» (Ness & Heimburg, 2021, s.24). Aksjonsforskningens demokratiske elementer kan kobles til Dewey's (1938) eksperimenter og endringsarbeid innen utdanning (Ness & Heimburg 2021, s.25). Det vil si at aksjonsforskning er en demokratisk og sosial prosess, der man sammen med andre mennesker konstruerer kunnskap for å forbedre samfunnet. I denne studien vil elevene som deltar i prosjektet være medforskere sammen med meg og delta aktivt i å konstruere kunnskap. Elevene vil gi et mangfold av ulike erfaringer som vil skape kunnskap rundt det som forskes på. I mitt tilfelle vil elevene bli viktige medforskere som er med på å erfare en «ny» type undervisning eller pedagogisk tilnærming i kroppsøving, og kan gi innsikt og forståelse rundt denne undervisningen. Elevene har en viktig rolle i forskningen for å kunne videreutvikle kunnskap for elevenes beste i kroppsøvingsfaget.

Når jeg anvendte aksjonsforskning, tok jeg utgangspunkt i aksjonsforskningsspiralen som beskriver en stadig prosess av planlegging, handling og evaluering (Ulvik, et al., 2016, s.18). Spiralen gir oversikt og viser oss de ulike trinnene en forsker gjennomgår underveis i forskningsprosessen. Disse trinnene omhandler alt fra identifikasjon av et problem, til evaluering av forskningsresultatene. I et aksjonsforskningsprosjekt innebærer en intervensjon, en planlagt handling eller endring for å påvirke praksis eller situasjonen som studeres. I mitt tilfelle utarbeidet jeg to undervisningsprinsipper som skulle implementeres i kroppsøvingsundervisningen, basert på hensikten med studien. Disse prinsippene blir redegjort for senere i metodekapittelet. Etter gjennomføringen av intervensjonen, må man evaluere og

analysere virkningene av de endringene som ble implementert i undervisning (Ulvik, et al., 2016, s.18). I figuren under er aksjonsforskningsspiralen illustrert.



Figur 1. Aksjonsforskningsspirale. Inspirert og videreutviklet fra Ulvik, et al. (2016, s.18).

### 3.1.3 Valg av forskningsmetoder:

Innen aksjonsforskning som design finnes det forskjellige forskningsmetoder man kan velge mellom for å innhente data. I mitt design falt valget på å benytte meg av deltakende observasjon og semistrukturert intervju som datainnsamlingsmetoder. Metodene ble valgt fordi disse var best egnet til å kunne få tak i elevenes erfaringer, tanker og refleksjoner rundt intervensjonen. I tillegg fikk man samlet inn data som kunne belyse ulike perspektiver ved elevenes erfaring, gjennom å både observere og intervjuer elevene. Jeg kunne samle inn data fra mitt eget perspektiv gjennom observasjon, og elevenes perspektiv gjennom både intervju og observasjon. Disse metodene vil bli redegjort ytterligere i avsnittene under.

### ***Deltakende observasjon:***

Bruk av observasjon var noe som inngikk i min fremgangsmåte for å innhente data til forskningsprosjektet. Observasjon kan beskrives som et feltarbeid der man er til stede og observerer et sted, miljø eller en organisasjon, i kombinasjon med intervjuer av deltakerne som befinner seg i feltet (Skilbrei, 2019, s. 58). Når det kommer til observasjonsstudier, finnes det forskjellige fremgangsmåter for observatøren å innhente data på. For eksempel kan fremgangsmåten variere ut ifra hvor stor grad forskeren er integrert i aktivitetene som foregår i feltet man studerer (Skilbrei, 2019, s. 59). Ut ifra hva jeg ønsket å finne ut av og mitt valgte forskningsdesign, passet deltakende observasjon best for å innhente data. En deltakende observasjon innebærer at man som forsker oppholder seg i felten og deltar aktivt sammen med deltakerne (Thagaard, 2018, s. 70). Man blir en del av miljøet som studeres gjennom å delta aktivt som for eksempel en elev, medlærer eller lærer. Gjennom deltakende observasjon er det viktig å etablere god kontakt med deltakerne i feltet, slik at man kan utvikle en forståelse av deres situasjon (Thagaard, 2018, s.70). Altså at forskeren kommer inn i den kulturen og miljøet man skal studere.

Jeg valgte å bruke deltakende observasjon når jeg skulle observere, og dette var fordi jeg kunne komme tett innpå elevene og få etablert en god kontakt med dem. Som deltaker i feltet kunne jeg etablere en god dialog med ulike elever og få tilgang til deres tanker. Det var viktig så lenge jeg som forsker ønsket å få innblikk i hvordan elevene opplevde og erfarte undervisningene med veiledet refleksjon. Som forsker er det viktig å avklare hvilken rolle man skal ha ved en deltakende observasjon (Johannesen et al, 2016, s. 132). Min rolle i feltet var å gå inn som deres lærer i fire undervisningstimer. Deres vanlige kroppsøvingslærer var også med som en ekstra lærer som kunne hjelpe og støtte meg der det trengtes. Det ble planlagt at jeg skulle styre undervisningstimene, og den andre læreren ville være behjelpelig og kunne ta over styringen der det var nødvendig. For eksempel hvis jeg ble opptatt med å skrive ned observasjonsnotater eller lignende.

### ***Semistrukturert intervju:***

Jeg valgte også å benytte meg av intervju som metode for å innhente data fra forskningsprosjektet. Å gjennomføre et kvalitativt intervju er blitt en svært vanlig måte å tilegne seg kunnskap om menneskers livssituasjon, deres meninger, holdninger, opplevelser og erfaringer (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 17). Som forsker ønsker man å få innblikk i menneskelige opplevelser fra deres ståsted, altså hvordan intervjuobjektet selv forstår eller



opplever verden (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s.19). Jeg som forsker benyttet meg av et kvalitativt intervju for å få tilgang til elevenes tanker, refleksjoner og erfaringer rundt undervisningsopplegget de har vært med på (Skilbreid, 2019, s. 65). Jeg ønsket å forstå hvordan de opplevde, erfarte og tenkte rundt undervisningsopplegget de var med på, og forsøke å se og oppfatte verden gjennom elevenes øyne. Dermed var det høyst aktuelt å gjennomføre intervju.

Når det kom til strukturering av intervjuet, har jeg valgt å benytte meg av et semistrukturert intervju. Grunnen til dette valget var at jeg ikke ønsket å utelukke noen form for relevant informasjon, temaer eller annet som eventuelt kan dukke opp under intervjuet. «Et semistrukturert intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, mens spørsmål, temaer og rekkefølgen kan variere. Intervjueren beveger seg frem og tilbake» (Johannesen et al., 2016, s.148). Ved å ha valgt semistrukturert intervju var det jeg som forsker som strukturerte temaer og spørsmål, slik at jeg kunne få svar på det jeg ønsket å få svar på. I tillegg gjorde valget av semistrukturert intervju det mulig for meg å bevege seg inn på andre temaer og spørsmål, hvis det var interessant og relevant for oppgaven. Jeg mener at å velge et semistrukturert intervju kan være med på å styrke oppgaven, slik at man har mulighet til å få tak i informasjon utover de spørsmålene man allerede har formulert i intervjuet. Et semistrukturert intervju gir muligheter for å bevege seg frem og tilbake, samt i ulike retninger. Som Tanggaard og Brinkman (2012, s. 28) skriver, kan den konkrete interaksjonen du har med intervjupersonen kreve at du forfølger det informanten er mest opptatt av å fortelle. Ved å lytte til informanten og legge sine utvalgte intervju spørsmål litt til side, kan man likevel komme frem til de oppsatte temaene for intervjuet.

## **3.2 Kronologisk presentasjon av forskningsprosessen**

Når jeg hadde foretatt mine metodologiske valg var neste steg å starte forskningsprosessen. I dette delkapittelet vil jeg kronologisk presentere hvordan jeg gjennomførte min forskning, samt de refleksjoner og valg denne gjennomføringen innebar. Jeg vil starte med å presentere utvikling av intervjuguide og observasjonsguide, før jeg beskriver rekrutteringsprosessen. Etter dette følger en kort redegjørelse av utviklingen av intervjuingen, før jeg presenterer mer detaljert rundt gjennomføringen av denne. Til slutt vil jeg presentere og redegjøre for mine valg og tilnærminger i henhold til gjennomføring av deltagende observasjon og semistrukturert intervju.

### **3.2.1 Utvikling av intervjuguide og observasjonsskjema:**

Da jeg skulle i gang med forskningsprosjektet var utvikling av intervjuguide og observasjonsguide det første jeg gjorde. For å kunne få til vellykkede intervju og observasjoner

som kunne besvare studiens problemstilling, var det avgjørende for meg å kunne utforme relevante temaer og spørsmål (se Thagaard, 2018, s.94-95). Under utviklingen av intervjuguide fikk jeg planlagt godt hvilke temaer og spørsmål som skulle inkluderes og som egnet seg best for å besvare problemstillingen. Måten intervjuguiden ble utviklet på var at jeg først utviklet temaer som var sentrale for studiens problemområde (Se vedlegg 1). Temaene var:

- Kroppsøving generelt
- Læring
- Refleksjon
- Vurdering
- Motivasjon og trivsel

Videre ble intervjuguiden oppdelt i forskningsspørsmål og empiriske spørsmål. «Årsaken til oppdelingen mellom forsknings- og intervju spørsmål er at et godt og relevant forskningsspørsmål sjelden fungerer som et godt intervju spørsmål» (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s.30). Jeg utviklet relevante forskningsspørsmål innenfor de ulike temaene i intervjuguiden, som skulle være med på å besvare hva studien ønsket å undersøke. Som Tanggaard og Brinkmann (2012, s.30) skriver egnet disse spørsmålene seg dårlig som intervju spørsmål, dermed utviklet jeg forskjellige empiriske spørsmål som kunne være med på å gi konkrete beskrivelser og til sammen besvare forskningsspørsmålene (Se vedlegg 1). Intervjuguiden ble også utarbeidet slik at jeg kunne bevege meg frem og tilbake i intervjuguiden, med tanke på at jeg skulle gjennomføre semistrukturerte intervju.

I tillegg utviklet jeg et observasjonsskjema der jeg definerte noen nøkkelord som kunne være viktig å fokusere på underveis i observasjonen. Nøkkelordene var knyttet opp mot hva slags data og informasjon jeg ønsket å hente ut for å få mest mulig relevant data, og som kunne være med på å besvare problemstillingen på best mulig måte. Jeg valgte også å ta i bruk nøkkelord til observasjon, for å gjøre det lettere for meg som forsker, å vite hva jeg skulle se etter underveis i undervisningsøktene (Se vedlegg 2). Etter at jeg hadde utviklet guidene, sendte jeg inn intervjuguide og informasjonsskjema til Sikt som godkjente prosjektet, som betød at jeg kunne starte med rekruttering av deltakere til prosjektet.

### **3.2.2 Rekruttering av deltakere:**

Når det kom til rekruttering av deltakere som ønsket å være med på prosjektet, valgte jeg først en tilgjengelighetsstrategi for å rekruttere deltagere raskt. Dermed tok jeg kontakt med skoler og kontaktpersoner jeg hadde kjennskap til fra før av. Med tanke på at masterprosjektet mitt

skulle gjennomføre en aksjon i kroppsøvningsundervisningen, der jeg selv skulle gå inn som lærer og lede undervisningen, tenkte jeg at det var størst sannsynlighet at en skole jeg kjente til ville si ja. Hadde jeg valgt en annen strategi og tatt kontakt med skoler jeg ikke hadde kjennskap til, ville nok rekrutteringen tatt lengre tid.

I rekrutteringsfasen tok jeg kontakt med en rektor på en barne- og ungdomsskole jeg kjente til fra før av, og spurte om skolen var interessert i å delta. Her sendte jeg med informasjonsskriv og samtykkeskjema for å gi ytterligere informasjon om prosjektet (Se vedlegg 3). Rektor sa ja til at jeg kunne gjennomføre prosjektet på deres skole, som gjorde at jeg kunne ta kontakt med en lærer. Jeg opprettet kontakt med en lærer på ungdomsskolen som ønsket å delta i prosjektet. Både rektor og lærer skrev under samtykkeskjema som gjorde at jeg kunne starte å rekruttere elever, samt planlegge hvordan prosjektet skulle gjennomføres på skolen.

Læreren som jeg rekrutterte til prosjektet, var veldig behjelpelig for å få prosjektet til å fungere på best mulig måte. Vi hadde kontakt både på e-post og telefon, der vi hadde samtaler om hvor mange timer jeg trengte, om opplegget, rekrutering av elever, osv. Læreren fikk ansvaret med å informere elevene og foreldre om prosjektet. Informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet ble både gitt ut fysisk på papir til elevene og sendt ut digitalt på skolens digitale plattform, slik at vi var sikre på at foreldre og foresatte fikk informasjon om prosjektet (Se vedlegg 3). Jeg møtte også læreren i forkant der vi diskuterte og gjennomgikk planen for prosjektet.

Når det kom til rekrutering av elever, ble det som sagt sendt ut informasjonsskriv og samtykkeskjema både i papirform og digitalt. Til prosjektet klarte jeg å rekruttere 8 av 14 elever som ønsket å delta. Blant disse 8 elevene var det totalt 7 elever som også ønsket å bli intervjuet i tillegg til å bli observert. Det gjorde at jeg benyttet meg av de elevene jeg hadde tilgjengelig, når jeg skulle velge ut deltakere til intervju, derav et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018, s.56). Jeg hadde håpet på å kunne få et større antall elever som ønsket å delta på intervju, slik at jeg kunne ha foretatt et strategisk utvalg. Et strategisk utvalg baserer seg på at man strategisk velger personer som egner seg i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, s.54). Altså at man velger personer ut ifra informasjon man har innhentet gjennom forskningsprosessen. For eksempel kunne jeg med denne strategien plukket ut elever på forskjellige faglige nivåer for å få et representativt og bredere utvalg, som kanskje hadde styrket forskningsresultatene.

Basert på det utvalget jeg fikk, føler jeg at utvalget inkluderer forskjellige typer elever. En potensiell svakhet ved å ha brukt tilgjengelighetsutvalg er at det kan forekomme skjevheter i datamaterialet. Som Thagaard (2018, s. 57) skriver, kan det være et problem ved at de som har

sagt seg villige til å delta i undersøkelsen, kan føle at de mestrer sin livssituasjon mer enn det som er vanlig, og dermed ikke har noe imot innsyn fra forskeren. I kroppøvningskontekst blir dette da elever som for eksempel liker faget godt eller føler de mestrer i faget. «Personer som ikke er villige til å delta, kan oppleve utfordrende sider ved det fenomenet vi studerer» (Thagaard, 2018, s. 57). Dermed kan det forekomme en skjevhet med at utvalget bare består av elever som liker faget, og at jeg ikke fikk tak i data fra elever som ikke mestrer eller liker faget i stor grad.

### **3.2.3 Utvikling og gjennomføring av undervisningsopplegg (intervensjonen)**

Etter at jeg hadde rekruttert deltakere til prosjektet, startet utviklingen av intervensjonen. Ut fra det teoretiske rammeverket, bestående av John Dewey's pedagogiske teorier og formativ vurderingspraksis, ble to undervisningsprinsipper valgt som utgangspunkt for utarbeidelse av undervisningsopplegget som skulle implementeres i aksjonsforskningsprosjektet. Disse to prinsippene var: (1) Felles hensiktsutvikling med elever, og (2) legge til rette for refleksiv veiledning underveis i undervisningen.

Felles hensiktsutvikling gikk som vist i kapittel to, ut på å involvere elevene i utviklingen av undervisningens hensikt og mål (Dewey, 1938). Elever og lærer skal gjennom en sosial og demokratisk prosess, diskutere sammen og komme frem til hensiktsmessige mål for undervisningen. Elevene skal få en formening om hva de skal lære, hvor de er i læringsprosessen og hvordan de skal handle for å utvikle seg videre. Ved å involvere elevene i hensiktsutvikling, skal de utvikle en forståelse for hva som skal læres og hva som forventes av dem. I hensiktsutvikling er det viktig for læreren å veilede elevenes tanker og impulser slik at man utvikler meningsfulle hensikter som kan hjelpe elevene med å utvikle seg. Læreren skal veilede elevene slik at de «lærer å lære» på en reflektert måte.

Det andre prinsippet som undervisningen skulle fokuseres rundt er refleksiv veiledning. Hensikten med refleksiv veiledning er å få elevene til å stoppe opp og tenke både før og etter de utfører handlinger i undervisningen. Læreren oppgave er å veilede elevene inn i en mer refleksiv læringsprosess ved å stille spørsmål som kan åpne for refleksjon. Elevene skal få mulighet til å tenke over det de har gjort i undervisningen, og hva de kan gjøre annerledes eller videre for å lære mer. Refleksiv veiledning kan også brukes til å få innsikt i hvordan elever tenker. Som lærer må man spørre elevene hva de tenker når de handler, slik at en får vite hva slags veiledning de har behov for. Hensikten er å få de med på lærers tanker og ideer, men også få lærer med på elevers tanker og ideer. Det blir en sosial prosess hvor en videre utvikler hensikt og mål for hva vi skal lære fremover.

## ***Gjennomføring av intervensjonen***

I første økt ble elevene introdusert for temaet og aktiviteten de skulle ha i de fire undervisningsøktene i forskningsperioden. Temaet var samspill og samarbeid med aktiviteten håndball. Samtidig redegjorde lærer for hvilke kompetansemål fra læreplanen elevene skulle arbeide mot i denne perioden (Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre stilte jeg elevene refleksive spørsmål om hva som var viktig å tenke på når det gjaldt samspill og samarbeid, slik at vi i felleskap kunne utvikle noen læringsmål og hensikter vi kunne jobbe mot i undervisningen. Elevene gikk sammen i grupper og diskuterte hva de mente var hensiktsmessig. Deretter hadde vi en felles refleksjon hvor elevene fikk komme med sine forslag og jeg kom med mine innspill, som ble utviklet til et læringsmål vi skulle undersøke nærmere. Videre i prosessen startet vi med aktivitet der elevene skulle få erfare. Etter en stund stoppet jeg elevene og stilte spørsmål for å sette i gang refleksjon. Her fikk elevene reflektere over hva de hadde erfart, og om de identifiserte noen andre faktorer som var viktig å tenke på når det gjaldt å få til et godt samspill. Gjennom refleksjonsrundene fikk elevene komme med nye forslag og ideer som utviklet seg til nye hensikter. Det skjedde kontinuerlig gjennom hele økten, ved at vi stoppet opp flere ganger og reflekterte over erfaringer, og hvordan vi skulle nå læringsmålene våre. Refleksjonsrundene skjedde både i felleskap og i mindre grupper. Mot slutten av økten tok vi en oppsummering av hva vi hadde erfart og hva som kunne være hensiktsmessig å fokusere på i neste økt. Her fikk elevene komme med innspill på hva de mente kunne være hensiktsmessig å jobbe videre med. Forslagene fra elevene la grunnlaget for hvordan jeg planla neste økt (se vedlegg 4 for øktplaner).

I resten av øktene startet vi med å snakke om hva vi hadde erfart, og utviklet av kunnskap fra de tidligere øktene. Deretter konstruerte vi nye formål ved at både elever og lærer reflekterte og diskuterte sammen. Når det var gjort satte vi i gang med aktivitet hvor elevene fikk erfare, og etter en stund stoppet vi opp igjen og reflekterte over disse erfaringene. Refleksjonsrunder var noe som var gjengående i alle øktene. Disse var ment for at elevene skulle få mulighet til å reflektere over sine erfaringer og utvikle nye hensiktsmessige handlinger. Her var lærerens oppgave å stille refleksive spørsmål som igangsatte refleksjon hos elevene, og deretter komme med tilbakemeldinger som kunne utvikle elevene videre. Læreren veiledet elevene både i felleskap og individuelt.

Øktplanene som ble utviklet for hver økt, ble lagd som veiledende planer. Derav er ikke planene så deskriptive og forklarer hvordan alt skulle skje i undervisningen og hvilke læringsmål og hensikter som ble utviklet. Innholdet i undervisningen ble tilpasset og endret underveis som det

ble behov og når vi utviklet hensikter og kunnskap. Dermed ble ikke øktplanene så detaljrike (se vedlegg 4).

### **3.2.4 Deltakende observasjon**

Som beskrevet tidligere valgte jeg å benytte meg av deltakende observasjon som datainnsamlingsmetode under kroppsøvingsundervisningene. Under deltakende observasjon gikk jeg inn i rollen som lærer, samtidig som jeg var observatør. Jeg ledet undervisningsøktene og deltok sammen med elevene i felles diskusjoner og refleksjon. Jeg kom tett innpå elevene og fikk oppleve hvordan de reagerte på undervisningsopplegget. I rollen som lærer stilte jeg spørsmål til elevene og var i dialog med de gjennom store deler av undervisningstimene. Det gjorde at jeg fikk både innblikk og informasjon om elevenes tanker rundt undervisningsopplegget, og hvordan de tenkte underveis når de gjennomførte ulike øvelser. «De samtalene vi har med personene vi møter i felten, gir oss informasjon om den mening deltakerne tillegger sine handlinger og gjøremål» (Thagaard, 2018, s.70). Selv om rollen som lærer gjorde at jeg kom tett innpå elevene og fikk et innblikk i deres tanker, reaksjoner, erfaringer og opplevelser, så møtte jeg også på noen utfordringer. I lærerrollen var det vanskelig å frigjøre seg og gå over til en observatørrolle. Ved at jeg som lærer organiserte øvelser og veiledet elevene underveis, var det utfordrende å distansere seg i feltet, slik at jeg kunne fått skrevet ned flere feltnotater under selve observasjonene, enn det jeg fikk til. Thagaard (2018, s.75) beskriver dette som en utfordring med deltakende observasjon. Som en deltakende observatør kan man få en for liten distanse til å kunne observere hva som foregår mellom deltakerne.

Etter at hver undervisningstime og observasjon var over, tok jeg en liten prat med læreren hvis det var tid og mulighet. Samtalen foregikk ofte i gymsalen etter endt time. Her spurte jeg læreren om hva den syntes om undervisningen. Deretter gikk jeg bort til mitt eget rom jeg hadde fått utdelt av skolen og skrev ned alt jeg kunne huske fra observasjonene. Jeg forsøkte å utdype feltnotatene ved å skrive mer utfyllende detaljer fra det jeg kunne huske. Jeg brukte også stikkordene jeg hadde utformet på forhånd som en mal, for å huske på å skrive ned alt som var relevant for mitt problemområde og det jeg ønsket å undersøke.

### **3.2.5 Pilotintervju**

Å gjennomføre et pilotintervju med en elev var noe jeg valgte å gjøre i starten av prosjektet etter første kroppsøvingsundervisning. Det ble valgt slik at jeg kunne se om intervjuguiden min eventuelt hadde noen mangler. Gjennomføring av et pilotintervju ga meg muligheten til å legge til spørsmål, fjerne spørsmål og omformulere spørsmål slik at jeg sikret at intervjuguiden var godt formulert. Pilotintervju ble også benyttet slik at jeg som intervjuer/forsker kunne få en

erfaring i hvordan det var å gjennomføre et intervju. Før dette masterprosjektet hadde jeg ikke noen veldig stor erfaring med intervju, og særlig da ikke med elever på ungdomsskolen. Som Skilbrei (2019, s.131) skriver så kan det være nyttig å gjennomføre et pilotintervju dersom man ikke har intervjuet tidligere. Gjennom pilotintervju kan man erfare hvordan man selv er i rollen som intervjuer og få erfaring med å stille spørsmål, oppfølgingsspørsmål og gi tilbakemeldinger på det intervjuobjektet sier. Pilotintervjuet kan gi meg god trening og gjøre at jeg får selvtillit i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 94).

Pilotintervjuet med eleven fant sted etter første undervisningstime i perioden jeg var på skolen. Eleven deltok i samme klasse som jeg gjennomførte forskningsprosjektet i, og gjorde at jeg kunne få relevante svar fra en som hadde deltatt på det samme opplegget, som de elevene som skulle intervjues etter forskningsperioden var over. Jeg valgte å ta opptak av intervjuet for å kunne lytte til meg selv som intervjuer. Som Thagaard (2018, s. 94) skriver, kan det være nyttig læring å høre på seg selv. Det ble i tillegg tatt opptak av intervjuet for å sikre data i tilfelle informanten ga relevant informasjon som kunne brukes i oppgaven. Skilbrei (2019, s. 131) skriver at pilotintervjuer normalt ikke skal inngå i datamaterialet, men hun utelukker ikke at det under noen omstendigheter kan det hvis informanten samtykker til det. Under pilotintervjuet følte jeg at informanten kom med en del gode svar som kan brukes i analysen, og dermed inngikk pilotintervjuet i materialet som skulle analyseres. En annen grunn til dette var også fordi det var få elever som ønsket å bli intervjuet.

I pilotintervjuet erfarte jeg at som intervjuer måtte jeg være tydeligere og mer bevisst på hvordan jeg formulerte spørsmål til elevene, slik at de forsto dem bedre. Jeg ble også bevisst på at jeg måtte være mer aktiv ved å stille oppfølgingsspørsmål for å innhente mer informasjon. Det vil si at jeg måtte søke etter muligheter og ta meg tid til å stille flere spørsmål. Etter å ha gjennomført et pilotintervju fikk jeg økt selvtillit som intervjuer og ble mer bevisst på hvordan jeg burde opptre i rollen, og hva jeg skulle fokusere på i de kommende intervjuene.

### **3.2.6 Gjennomføring av intervju**

Etter at alle fire kroppøvingstimenene var unnagjort, var det klart for gjennomføring av intervju med elevene. Intervjuene ble gjennomført 2 dager etter siste undervisningstime. Etter avtale med både elevene som deltok i intervjuene og deres lærere, fikk jeg hente ut en og en elev når intervjuene skulle gjennomføres. Før intervjuene startet, var jeg veldig tydelig på at jeg ønsket at elevene skulle svare ærlig, og at de skulle svare slik som de selv hadde erfart og opplevd undervisningen. Jeg presiserte at for meg var det ingen svar som var riktig eller gale. Som elev skal de ikke føle på at de bør svare ja, for å gjøre meg som forsker fornøyd. Jeg sa at både

positive og negative svar kunne gi meg viktig informasjon og data for å kunne videreutvikle kroppsovingsfaget til å forhåpentligvis bli bedre. Ved å snakke med elevene før intervjuene forsøkte jeg å ufarliggjøre intervjusituasjonen, og skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære (Thagaard, 2018, s.99). Jeg ønsket å etablere en god kontakt med elevene som intervjuer, slik at de kunne gi god og fylldig informasjon om de temaene jeg ønsket kunnskaper om (Thagaard, 2018, s.99). Å opprette god kontakt med elevene var noe jeg følte ble etablert gjennom undervisningsoppleggene, men samtidig var det viktig å fokusere ekstra på dette i intervjuene også. Det var om å gjøre å få elevene trygge og komfortable med intervjusituasjonen.

Jeg følte gjennomføringen av intervjuene gikk fint. Gjennom å ha gjennomført et pilotintervju på forhånd, var jeg både bevisst og sikker på hva som var viktig å fokusere på under selve intervjuet. Jeg var mer selvsikker på intervjusituasjonen, når jeg hadde vært i liknende situasjon tidligere. Samtidig følte jeg under gjennomføringen av elevintervjuene, at jeg ikke hadde så stor erfaring med å intervju elever. Det var under et intervju hvor jeg måtte grave mye for å få svar, ved å stille spørsmål på andre måter og omformulere meg. Selv da var det vanskelig å få utfyllende svar. Det gjorde at jeg gikk videre til neste spørsmål, hvis jeg ikke følte jeg fikk et godt svar fra eleven. Denne erfaringen preget meg litt i senere intervju, som gjorde at jeg forhastet meg litt noen ganger ved å gå videre til neste spørsmål. Her ser jeg i ettertid at jeg burde ha tatt meg bedre tid, og heller fokusert på å forsøke å stille flere oppfølgingsspørsmål for å få mer informasjon. Til tross for denne erfaringen følte jeg elevene svarte godt på spørsmålene, og jeg fikk relevant informasjon og data som kan være med på å besvare problemstillingen i oppgaven. Intervjuene tok 20 til 22 minutter å gjennomføre.

### **3.3 Analyse**

I denne delen av metodekapittelet vil det bli redegjort for mine metodiske valg når det kommer til tilnærmingen til analyse av datamaterialet, som er samlet inn gjennom deltakende observasjon og semistrukturerte intervju. Som Skilbrei (2019, s.171) skriver så er analyse noe som også foregår underveis i forskningsprosessen under innsamlingen av datamaterialet. Det vil si at jeg underveis i prosjektet har gjort tolkninger og tenkt over hva datamaterialet forteller, men i dette kapittelet vil jeg ta for meg og beskrive mine valg for analysen av datamaterialet etter at datainnsamlingen var ferdig. Altså hvilken metodisk og analytisk tilnærming jeg har benyttet meg av når datamaterialet skulle analyseres.



### **3.3.1 Valg av analytisk tilnærming:**

Jeg har valgt å følge Braun og Clarkes (2006) modell for tematisk analyse når jeg skulle analysere mitt datamateriale. Modellen som Braun og Clarke (2006) representerer i sin artikkel, er en seks stegs modell som beskriver hele prosessen ved å gå igjennom alle stegene av en tematisk analyse. Tematisk analyse kan beskrives som en metodisk tilnærming for å identifisere, analysere, tolke og rapportere frem ulike mønstre og temaer i datamaterialet ditt (Braun & Clarke, 2006). Ved å anvende denne metoden vil man kunne organisere datamaterialet og få «rike» databeskrivelser (Braun & Clarke, 2006). Jeg vil nå gå igjennom og beskrive hva jeg har gjort i analysen, når jeg fulgte Braun og Clarkes (2006) seks steg i tematisk analyse. Disse seks stegene er:

1. Forberedelsesfase
2. Kodingsfase
3. Kategoriseringsfase
4. Gjennomgå og omorganisere temaer
5. Navngi og definere temaer
6. Rapportering

(Braun & Clarke, 2006)

### **3.3.2 Gjennomføring av analyse**

#### *1. Forberedelsesfase:*

Det første steget i en tematisk analyse er forberedelsesfasen. I denne fasen skal man bli kjent med datamaterialet som skal analyseres. Forberedelsesfasen begynte da jeg transkriberte intervjuene. Jeg ble kjent med datamaterialet mitt ved å høre på lydopptak av intervjuene, mens jeg samtidig transkriberte over til tekstformat. Her fikk jeg en oversikt over hva slags datamateriale jeg hadde med å gjøre, og jeg fikk samtidig noen ideer til videre analysearbeid. Braun og Clarke (2006) viser også til at dette skal skje i denne fasen.

Når jeg nå vil beskrive prosessen med å transkribere ytterligere, er et sentralt poeng, som Tanggaard og Brinkmann (2012, s.34) påpeker, at tale og skriftspråk er to forskjellige språklige medier. De gjør det videre klart at det derfor er vanskelig å rekonstruere intervjusituasjonen akkurat slik som den var når en transkriberer. I transkripsjon vil man alltid miste en mengde informasjon når man oversetter fra tale til skriftspråk, fordi det ikke er mulig å fange opp og skrive ned alt av talespråk, kroppsspråk og andre relevante elementer ved selve

intervjusituasjonen (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s.34). Dermed peker Thagaard (2018, s.111) at forskers jobb slik sett blir å forsøke så godt man kan på en slik rekonstruksjon.

I mitt arbeid med å forsøke å rekonstruere, valgte jeg å inkludere og skrive ned spesielle ord eller lyder som elevene brukte mens de ble intervjuet. Disse lydene kan for eksempel være «ehh» eller «hmm». Lydene ble ofte brukt mens elevene tenkte seg om, eller i starten av en setning. Jeg valgte også å legge inn flere punktum der elevene for eksempel stoppet opp midt i setninger. Punktumene ble satt inn for å rekonstruere at det var et lengre stopp i setningen. Under intervjuene ble det snakket dialekt, og for at materialet skulle gi mest mening og gjøre det enklere i analyseprosessen senere, så valgte jeg å oversette eller erstatte noen av dialektordene over til bokmål. Det ble gjort slik at setninger som gir mening i en muntlig samtale på dialekt, også kan gi mer mening i et skriftlig format. Eksempler på noen ord kan være «vart» som betyr «ble», eller «høssen» som betyr «hvordan».

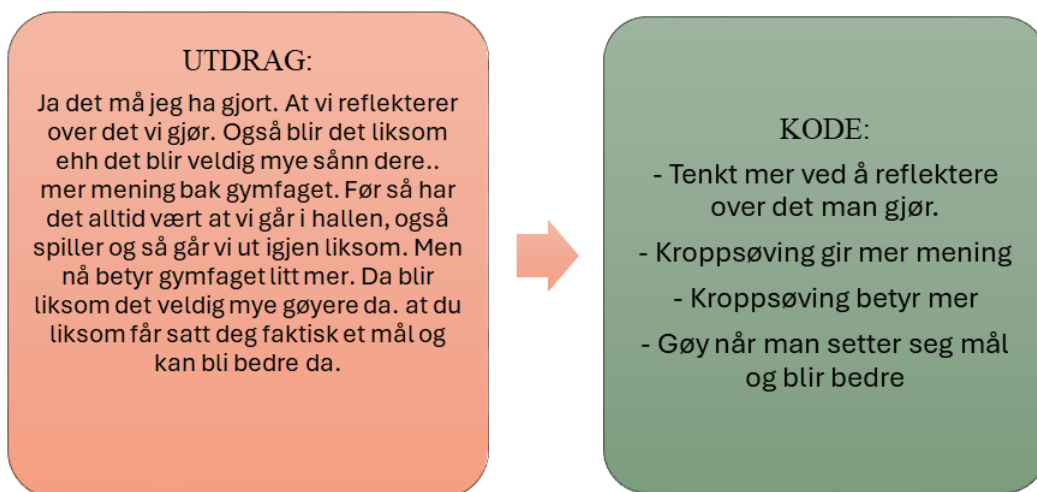
Når jeg transkriberte intervjuene oppdaget jeg også at jeg noen ganger i intervjuene ikke tok meg god nok tid, og stilte oppfølgingsspørsmål for å få enda mer informasjon ut av informantene. Det var noe jeg ble bevisst på etter at jeg gjennomførte pilotintervjuet, men jeg oppdaget i transkripsjonen at det fortsatt var øyeblikk under intervjuene der jeg ikke klarte å se muligheten for å stille et oppfølgingsspørsmål. Jeg husket jeg satt med følelsen av at dette har eleven svart på tidligere, så da trenger jeg ikke å grave dypere her. Når jeg satt og transkriberte innså jeg imidlertid at jeg burde ha tatt meg bedre tid, og stilt flere oppfølgingsspørsmål for å kunne grave enda mer. Det kan skyldes at jeg ikke er en dreven intervjuer som har gjort dette mye tidligere. På grunn av dette kan det være en mulighet for at man mistet sjansen for å innhente ytterligere data som kunne vært med på å besvare problemstillingen.

Gjennom å ha transkribert alle intervjuene ble jeg slik sett et bevisst forhold som nevnt i avsnittet over, samtidig som jeg fikk oversikt over dataen, samt opplevde å bli kjent med alle mine data på nytt. Etter at jeg var ferdig med å transkribere intervjuene, leste jeg også igjennom alt av datamaterialet jeg hadde samlet inn på nytt, for å se de mer i sammenheng med hverandre og oppdage nye nyanser og sammenhenger. Her tok jeg noen korte notater i tillegg for å kunne forberede meg til den neste fasen i analysen., som Braun og Clarke (2006) også viser til i første steget av deres tematiske analyse

## *2. Kodningsfase:*

Etter at jeg hadde gjort meg kjent med datamaterialet og notert ned noen ideer til videre analyse, var jeg klar til å begynne med koding. Det andre steget i Braun og Clarks (2006) modell på

tematisk analyse er kodingsfasen. Som Braun og Clarke (2006) beskriver, omhandler koding å fremheve interessante trekk ved dataene dine på en systematisk måte. Når jeg skulle i gang med kodingsfasen, begynte jeg å gjennomgå hvert intervju, der jeg markerte ut utdrag, setninger og svar som fremhevet noe interessant, meningsfullt eller viktig ved dataene mine (Braun & Clarke, 2006). Alle utdragene som ble markert fikk en beskrivende kode ved seg. Kodingen ble gjort i et eget dokument, slik at jeg kunne holde god oversikt over alle kodene som ble generert. Eksempler på koder fra min analyse kan være «mer læring» eller «lærerikt», og beskriver hvordan elevene opplevde intervensjonen i undervisningen. Det ble også gjennomført koding av observasjonsnotatene, der jeg ga koder til ulike utdrag som fremhevet interessante funn. Jeg leste også igjennom datamaterialet mitt flere ganger for å se om jeg kunne finne flere koder. I figuren under ser du et eksempel på koding.

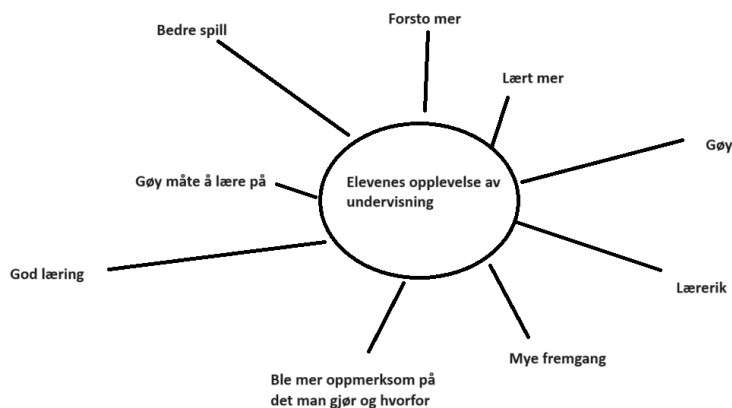


Figur 2. Eksempel på koder

### 3. Kategoriseringsfase:

Når jeg var ferdig med å kode alt av datamaterialet, skulle jeg begynne å kategorisere. I denne fasen av analysen skal man begynne å frembringe, identifisere og lete etter potensielle mønstre eller temaer i data materialet ditt (Braun & Clarke, 2006). Man skal kategorisere en mengde koder som ser ut til å dele samme ide, tanke eller mening. Måten jeg gjorde dette på var å gjennomgå det kodegenererte materialet, og lagde ulike kategorier som gjenspeilet kodens innhold. Et eksempel kan være at jeg fant ulike koder som beskrev hva slags innhold vi har i kroppsøvfingsfaget. Dermed ble det en kategori som het: «Innhold i kroppsøving». Når jeg hadde identifisert en kategori, plasserte jeg alle koder som omhandlet det samme i den kategorien. Dermed fikk jeg identifisert og utviklet forskjellige kategorier som tok for seg ulike interessante mønstre i datamaterialet. Et annet eksempel på dette kan man se i figuren nedenfor

(se figur 3). Her fremvises et tematisk kart som viser hvordan koder blir koblet til en kategori, og som senere kunne bli en del av et hovedtema. Jeg hadde også fargekodet hvert intervju på forhånd, slik at det ble lettere å holde oversikt på hvem av intervjuobjektene som hadde sagt hva, når jeg plasserte ulike utdrag med beskrivende koder til forskjellige kategorier. Fargekodene gjorde det også lettere når man skulle begynne å rapportere frem funnene senere i analysen. I denne fasen av analysen endte jeg opp med 18 kategorier eller temaer.



Figur 3: Fase 1 av tematisk kart

#### 4. Gjennomgå og omorganisere temaer:

I fjerde fasen av analysen gikk jeg tilbake til transkripsjonene og de genererte kodene for å se om mine temaer hadde en sammenheng eller gjenspeiler hovedtrekkene ved datamaterialet mitt (Braun & Clarke, 2006). I tillegg gjennomgikk jeg datamaterialet på nytt for å se etter om jeg hadde oversett noe relevant data som kunne inkluderes i oppgaven. Under denne prosessen ble en del temaer fjernet, satt sammen med andre eller omdefinert til andre temaer. Temaene som ble utviklet i denne prosessen har blitt utarbeidet på bakgrunn av kodene. Altså temaene har blitt utviklet på et semantisk nivå, noe som betyr at de er empirinære eller knyttet tett opp mot empirien (Braun & Clarke, 2006). I dette steget av analysen ble de 18 kategoriene og temaene omdefinert og satt sammen til tre foreløpige hovedtemaer og seks undertemaer. Disse ser du under i tabell 1.

<b>Elevers tidligere erfaringer i kroppsøving</b>	
<i>Innhold i kroppsøving</i>	<i>Tidligere erfaringer i vurdering</i>
<b>Elevers opplevelse av intervensjonen</b>	
<i>Elevmedvirkning gjennom felles hensiktsutvikling</i>	<i>Lærerens tilbakemeldinger og veiledet refleksjon</i>
<b>Elevers opplevelse av refleksjon</b>	
<i>Dele tanker med hverandre</i>	<i>Tenke over læringsmål og erfaringer</i>

Tabell 1. Oversikt over foreløpige temaer

#### 5. Navngi og definere temaer:

Etter å ha definert ulike hovedtemaer og undertemaer, gikk jeg tilbake til datamaterialet mitt og gjennomgikk transkripsjoner og observasjonsnotater for å finne utdrag fra materialet som kunne være med på å beskrive og gi temaene mine mening. Som Braun og Clarke (2006) skriver, skal man i denne prosessen definere og klargjøre hva de ulike temaene inneholder, og hva de forteller oss. Tidligere har jeg i de foregående stegene analysert datamaterialet mitt på et semantisk nivå. Fra dette steget og utover til rapportering forsøket jeg å finne meningen bak informantenes utsagn og svar, slik at man fikk dypere mening og beskrivelser for innholdet i temaene. Dette gjorde at jeg analyserte på et litt mer latent nivå i siste delen av analysen, men dette er noe som kommer mer frem i diskusjonsdelen av oppgaven (Braun & Clarke, 2006). Før jeg skulle skrive frem rapporten ble temaene endret flere ganger. Temaer ble slått sammen, lagt til, omdefinert, osv. Denne prosessen med omskriving og omdefinering skjedde også under framskrivningen av rapporten, så dermed presenteres de endelige temaene der.

#### 6. Rapportering:

Siste delen i analysen er framskrivning av rapporten som skal presenteres i resultatdelen av oppgaven (Braun & Clarke, 2006). Som nevnt i avsnittet over ble det gjort endringer i framskrivningen av resultatene. Noen temaer ble lagt til, fjernet, endret navn eller endret rekkefølge. Det vil si at jeg måtte gå tilbake til fase 5 i analysen, og gikk frem og tilbake mellom fase 5 og 6 hele tiden da jeg skrev frem resultatkapittelet. Temaene ble gjennom hele analyseprosessen utviklet induktivt, men jeg koblet på Dewey's erfaringsteori for å skille temaene i ulike dimensjoner av erfaring (Dewey, 1916, 1938). I analysen oppdaget jeg at de utviklede temaene omhandlet to ulike erfaringsdimensjoner. Det var elevenes tidligere erfaringer i kroppsøving for intervensjonen, og elevenes erfaringer i kroppsøving med intervensjonen. Under dimensjonen som omhandlet elevers tidligere erfaringer passet to utviklede temaer inn, mens under dimensjonen med elevers erfaringer med intervensjonen passet seks utviklede temaer inn. Dimensjonene ble lagt til for å systematisk organisere funnene

i analysen. Oversikt over to ulike erfaringsdimensjoner og tilhørende temaer ser du i tabellen under:

<b>Elevers tidligere erfaringer i kroppsøving</b>					
<i>Kroppsøving er et morsomt praktisk fag hvor vi lærer praktiske ting</i>			<i>Kroppsøving er masse ballspill og idrettsaktiviteter</i>		
<b>Elevers erfaringer med intervensjonen</b>					
<i>Intervensjonen erfarteres som lærerik og meningsfull</i>	<i>Læreren stoppet opp og veiledet inn i refleksive prosesser</i>	<i>Elevene medvirket kontinuerlig i utvikling av hensikt og mål</i>	<i>Refleksjon gjør kroppsøving meningsfullt</i>	<i>Nye erfaringer som kan benyttes i fremtiden</i>	<i>Elevene vurderer hva, hvordan og hvorfor de skal lære</i>

Tabell 2. Endelig oversikt over temaer gjennom to ulike erfaringsdimensjoner

### **3.4 Etiske refleksjoner og oppgavens kvalitet**

Dette kapittelet er delt i to, der jeg først vil redegjøre og reflektere over mine etiske dilemmaer og valg jeg har stått ovenfor gjennom forskningsprosjektet. Deretter vil jeg i den andre delen redegjøre og argumentere for oppgavens reliabilitet og validitet, som sier noe om oppgavens kvalitet.

#### **3.4.1 Oppgavens etiske vurderinger**

All forskning må underordne seg etiske prinsipper og juridiske retningslinjer (Johannesen et al., 2016, s. 83). Det vil si at jeg gjennom hele forskningsprosessen måtte ta hensyn, valg og vurderinger, for å imøtekomme etiske problemstillinger som kunne oppstå når forskningen berørte mennesker (Johannessen et al., 2016, s.83). Det kreves at forskeren forholder seg til etiske prinsipper og retningslinjer når man har direkte kontakt med de personene man studerer gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i de forskningsetiske retningslinjene til den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsforskning og humaniora (NESH), for å avklare, redegjøre og forstå hvilke etiske dilemmaer og valg jeg har stått ovenfor. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for etiske prinsipper som informert frivillig samtykke, konfidensialitet og etterprøvbarehet, som var etiske problemstillinger jeg måtte ta hensyn til i mitt forskningsprosjekt.

Det første etiske forskningsprinsippet som var viktig å ta hensyn til var informert frivillig samtykke. «Det informerte samtykket er en hjørnestein i forskningsetikken. Forskere må ikke tvinge mennesker til å delta i forskning basert på mangelfull informasjon eller mot deres vilje» (NESH, 2021, s.18). Måten jeg forsøkte å opprettholde dette etiske prinsippet på, var å sende ut informasjonsskriv og samtykkeskjema om prosjektet til rektor, lærer, elever og

foreldre/foresatte. Informasjonsskrivet beskrev hva det innebar å delta i prosjektet, hvor og hvordan datamaterialet ble lagret, hvem som hadde tilgang til datamaterialet, hvordan resultatene var tenkt brukt, og at deltakernes informasjon og at deres personopplysninger ble anonymisert. For å kunne få gjennomført prosjektet måtte både rektor, lærer, elever og foreldre/foresatte skrive under og gi informert samtykke til å delta i forskningen. Det var også viktig å presisere i samtykkeskjemaet og ellers i forskningsperioden at det var frivillig å delta i prosjektet, og at de når som helst kunne trekke tilbake samtykket. Det ble gjort for å ivareta respekten for individenes råderett over eget liv, og kontroll på sine egne personopplysninger som deles med andre (Thagaard, 2018, s.23).

De andre etiske prinsippene som var viktig å ta hensyn til i mitt forskningsprosjekt var konfidensialitet og etterprøvbarehet. Disse to prinsippene kan ses i hensyn til hverandre. Konfidensialitet i forskning er et løfte om at deltakernes informasjon skal behandles fortrolig og ikke bli delt med uvedkommende (NESH, 2021, s.24). Etterprøvbarehet i forskning handler om at forskningens datamateriale og resultater bør deles så åpent som mulig, slik at resultatene kritisk kan granskes og etterprøves. Kravet om konfidensialitet til deltakerne kan gjøre at man må begrense åpenheten i forskningen, og det kan skape noen etiske dilemmaer som man må ta hensyn til (NESH, 2021, s.13). For å sikre konfidensialiteten til deltakerne og at forskningsprosjektet mitt var i tråd med forskningsetiske regler, ble et meldeskjema med informasjon om prosjektet, samtykkeskjema og intervjuguide sendt til Sikt (NSD) (kunnskapssektorens tjenesteleverandør) for vurdering. Sikt og NSD godkjente prosjektet og mente at studien ivaretok personvernet til deltakerne og andre etiske retningslinjer, som gjorde at jeg kunne starte prosjektet. Selv om prosjektet ble godkjent av Sikt, var det fortsatt en del hensyn jeg måtte ta for å ivareta konfidensialiteten. For å sikre personopplysninger, tok jeg i bruk en kryptisk server levert av Educloud for å laste opp lydopptakene mine fra ulike intervju, slik at det kun var jeg og min veileder som hadde tilgang. Sikker datalagring gjorde at personopplysningene til deltakerne ikke kom på avveie. I tillegg ble alle samtykkeskjemaene oppbevart i egen safe, slik at ingen uvedkommende kunne få tilgang til deltakernes opplysninger.

Et annet tiltak jeg tok i bruk for å ta hensyn til deltakernes konfidensialitet var anonymisering av deltakerne gjennom hele forskningsprosessen. «Anonymisering er en strategi for å beskytte forskningsdeltakernes identitet og integritet» (NESH, 2021, s.23). Jeg måtte i løpet av hele forskningsprosjektet sikre at enkeltindivider og skolen ikke kunne identifiseres i forskningsprosessen og formidlingen av forskningen. For eksempel byttet jeg ut elevenes

virkelige navn, og ga de fiktive navn (pseudonymer) da jeg transkriberte lydopptakene over til tekstform. Det gjorde at det var kun jeg som viste hvem som hadde sagt hva av de ulike deltakerne i prosjektet. De fiktive navnene kommer til å bli brukt da resultatene presenteres, og gjør at forskningsdeltakerne ikke kan identifiseres eller gjenkjennes ved navn. Jeg måtte ta flere hensyn for å sikre anonymiteten til deltakerne i studien. For eksempel måtte jeg utelate informasjon eller opplysninger i resultatdelen som kunne vært interessant å belyse, og som kunne forklart hvorfor elevene svarte som de gjorde på enkelte spørsmål. Det kan være med på å svekke etterprøvbareheten til studien, men i forhold til de etiske prinsippene så var konfidensialiteten til deltakerne viktigere (NESH, 2021, s.13). Dermed valgte jeg eksempelvis å fjerne informasjon om elevenes fritidsbakgrunn, så lenge dette kunne avsløre identiteten deres. Jeg valgte også å unnlate annen relevant informasjon fordi det kunne avsløre andre individer som ikke deltok i forskningsprosjektet. Det ble tatt hensyn til at deltakere som ikke deltok i prosjektet, ikke ble med i datamaterialet. Det var viktig å ivareta sikkerheten til individene både direkte og indirekte.

Det var også noen andre etiske dilemmaer jeg tok ekstra hensyn til. Som Thagaard (2018, s.21) skriver kan det også oppstå noen etiske utfordringer eller dilemmaer når man gjennomfører intervju og observasjonsstudier. For eksempel er det viktig i et feltarbeid at forskeren er bevisst og tenker på at kontakten man får med deltakerne utformes på en etisk forsvarlig måte. En ting jeg var bevisst på og forsøkte å ta hensyn til, var at min rolle som både forsker og lærer kunne være med på å påvirke elevenes oppførsel, handlinger og svar på en direkte og indirekte måte. Dermed var jeg i intervjuene bevisst på å skape en så trygg og tillitsfull atmosfære, slik at elevene kunne svare fritt og ærlig. Jeg presiserte at de måtte svare ærlig og at ingen svar var verken riktig eller feil. Jeg følte jeg klarte å skape en tillitsfull situasjon som ikke påvirket elevene i stor grad, men i rollen som lærer fikk jeg god kontakt med elevene, og dette kan påvirke elevenes svar og handlinger på en indirekte måte.

### **3.2.4 Validitet og reliabilitet**

For å kunne vurdere kvaliteten på forskningen skal jeg nå redegjøre for studiens validitet og reliabilitet. Det finnes en mengde definisjoner og betydninger rundt begrepene validitet og reliabilitet. Ulike metodebøker bruker forskjellige definisjoner, og dermed er det viktig å redegjøre hva jeg mener med disse begrepene. Dermed benytter jeg meg hovedsakelig av Thagaard (2018) og Johannesen et als. (2016) forståelser, når jeg i det videre vil redegjøre for oppgavens validitet og reliabilitet. Kapittelet kommer til å ta for seg mine valg i forskningsprosessen, for å la leseren vurdere forskningens troverdighet og pålitelighet.



## **Validitet:**

Validitet i en kvalitativ studie, handler ifølge Thagaard (2018, s. 189) om gyldigheten av forskerens tolkninger som har blitt gjennomført i studien. Et sentralt spørsmål blir dermed om tolkningene jeg har gjort virker gyldige i relasjon til det jeg har studert. Validitetsbegrepet kan deles opp i intern validitet som måler gyldigheten til resultatene i studien, og ekstern validitet som måler overførbarheten.

## **Intern validitet:**

Ifølge Johannessen et al. (2016, s. 232) er bruk av ulike metoder med på å øke sannsynligheten for at forskningen frembringer gyldige og troverdige resultater. Bruk av flere metoder kalles for metodetriangulering og kan være med på å styrke den indre validiteten i min studie (Johannessen et al., 2016, s. 232). Ved at jeg i mitt arbeid både benyttet meg av observasjon og intervju som metoder, fikk jeg samlet inn data både fra elevenes perspektiv og mitt perspektiv som forsker gjennom to ulike forskningsmetoder. Det at jeg har valgt å gjøre dette kan slik sett sees på som noe som er gjort delvis for å stryke den interne validiteten. Valget mitt gjorde at jeg i analysen kunne se etter sammenhenger og forskjeller mellom de ulike perspektivene, og dermed potensielt både skape en større forståelse over datamaterialet, men det gjør det også mulig å forsøke å validere mine forståelser ved å se de i relasjon til elevenes, og visa versa. Det at jeg kunne benytte meg av de ulike perspektivene, fra ulike metodiske tilnærminger, når jeg skulle gjøre mine tolkninger, kan slik sett være noe som kan ha bidratt til å styrke den interne validiteten av mine resultater.

Et annet tiltak som kan være med å stryke den interne validiteten, er at i forkant av intervjuene valgte jeg å benytte meg av pilotintervju. Å gjennomføre pilotintervju var for å forsikre meg at intervjuguiden inneholdt spørsmål som kunne være med på å svare på forskningsspørsmålene, og dermed måle det studien har som hensikt å måle. Utføring av et pilotintervju kan bidra til å identifisere og korrigere både spørsmål og gjennomføring av intervju, som sikrer at studien er godt designet og utført. I tillegg gjorde pilotintervjuet at jeg som forsker fikk en større erfaring bevissthet rundt rollen som intervjuer og ble mer selvsikker i intervjusituasjonen. Jeg mener det er med på å øke gyldigheten til studien.

Gyldigheten til forskningen kan også økes ved at en redegjør for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen, og Thagaard (2018, s. 189) kaller dette for gjennomsiktighet i forskningen. Forskeren bør gi konkrete og spesifikke beskrivelser som tar for seg fremgangsmåten trinn for trinn, slik at en utenforstående kan få forståelse for hvilke valg man

har tatt i forskningsprosessen for å utvikle og bearbeide data (Thagaard, 2018, s. 189). I metodekapittelet har jeg for eksempel beskrevet hvordan jeg brukte Braun og Clarkes (2006) tematiske analyse, for å analysere datamaterialet på en ryddig og systematisk måte. Jeg har gjennomgått og beskrevet min fremgangsmåte steg for steg i hele forskningsprosessen og i analysearbeidet, noe som jeg mener gjør at forskningsprosessen blir gjennomsiiktig og styrker gyldigheten. Det gjør at en utenforstående kritisk kan vurdere hvordan resultatene i forskningen har blitt til, og dermed vurdere gyldigheten til forskningsresultatene.

### **Ekstern validitet:**

Ekstern validitet i kvalitativ forskning refererer til gyldigheten og overførbarheten av forskningsresultatene til andre situasjoner eller populasjoner enn de som ble studert (Johannessen et al., 2016, s. 233). Det vil si om tolkningene av resultatene i forskningen kan overføres til for eksempel andre elevgrupper i kroppsøving, eller om resultatene kan overføres til andre fag i skolen. Som Johannessen et al. (2016, s. 233) påpeker, handler overførbarheten i kvalitativ forskning om hvorvidt forskeren lykkes med å etablere beskrivelser, begreper og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres. Det er forskeren som må argumentere for at den forståelsen som blir utviklet i forskningen, også kan være relevant i andre sammenhenger eller populasjoner (Thaggard, 2018, s. 194).

Som Kvale og Brinkmann (2015, s.291) skriver, avhenger gyldigheten og overførbarheten til forskningen av det teoretiske rammeverket man velger å benytte, for å utvikle et forskningsspørsmål som skal undersøkes. Ut ifra Syltes (2017, s.444) beskrivelser, belyses forskningens validitet i aksjonsforskning ut fra et teoretisk perspektiv knyttet til forskningsprosjektet. Jeg tolker det som at validiteten til forskningen også blir målt etter om forskningens fremgangsmetode og resultater er forankret i teori. Samtidig mener jeg at dette er med på å avgjøre om funnene i studien kan være overførbare til andre situasjoner. I mitt forskningsprosjekt har jeg integrert John Dewey's teoretiske perspektiv sammen med relevant vurderingsteori. Basert på det teoretiske rammeverket, har jeg utviklet og implementert en intervensjon bestående av to undervisningsprinsipper, som har blitt empirisk testet i praksis. Disse teoretiske perspektivene har vært sentrale, ikke bare i utforming og gjennomføring av intervensjonen, men også i analysen av resultatene. Ved å integrere teori både i utviklingen av prosjektet og i analyseprosessen, hevder jeg at resultatene av aksjonsforskningen kan overføres til andre kontekster og populasjoner, for eksempel andre klassetrinn eller fagområder innen skolesystemet. Overføringsgrunnlaget springer ut fra den teoretiske sammenhengen som er etablert mellom funnene i studien og de anvendte teoretiske perspektivene.

## **Reliabilitet:**

I kvalitative studier blir reliabiliteten styrket ved å vise transparens eller gjennomsiktighet, slik at en utenforstående kritisk kan vurdere fremgangsmåten din. Reliabiliteten måler i hvilken grad forskningen har blitt utført på en pålitelig og troverdig måte (Thagaard, 2018, s. 187). Innenfor kvalitativ forskning, vurderes troverdigheten hvorvidt metodisk tilnærming og resulterende funn presenteres på en tillitsvekkende måte. Som nevnt tidligere har jeg redegjort for mine valg både i metodekapittelet og analysearbeidet, og det gjøres for å gjøre resultatet av forskningen mer troverdig og pålitelig.

Med tanke på troverdigheten og påliteligheten til denne studien, er det viktig å påpeke at jeg som uerfaren forsker kan være med på å påvirke dette. Jeg som for første gang gjennomfører både intervju og observasjon med elever, og samtidig ikke har stor erfaring innen analysearbeid, kan påvirke troverdigheten til resultatene. Som relativt fersk forsker, har man ikke like stor erfaring som en dreven forsker, og dermed kan en ikke utelukke at det er noen svakheter i studien. Det er noe jeg har forsøkt å påpeke gjennom metodekapittelet. Som beskrevet tidligere har jeg forsøkt å beskrive mine metodiske og analytiske valg for å vise transparens og gjøre forskningen gjennomsiktig, og dette er noe jeg mener kan være med på å styrke oppgavens troverdighet og pålitelighet.

## 4.0 Resultat

I resultatkapittelet skal jeg legge frem mine funn fra den tematiske analysen av datamaterialet mitt. Kapittelet tar for seg 8 utviklede temaer som omhandler to ulike dimensjoner ved elevenes erfaringer i kroppsøvningsfaget. Den ene erfaringsdimensjonen kan kobles til elevenes tidligere erfaringer og forståelse av kroppsøvningsfaget før intervensjonen, og har to tilhørende temaer. Mens den andre erfaringsdimensjonen kan kobles til elevenes erfaringer med intervensjonen i kroppsøving, og har seks tilhørende temaer. Disse erfaringsdimensjonene med tilhørende temaer kan ses i lys av hverandre. Vi kan sammenlikne deres tidligere erfaringer med de erfaringene elevene fikk når de opplevde, og erfarte intervensjonen i undervisningsoppleggene i de fire øktene forskningsprosjektet foregikk. Funnene kan sammenliknes og drøftes opp mot relevant teori i diskusjonskapittelet.

### 4.1 Elevers tidligere erfaringer i kroppsøving

Denne erfaringsdimensjonen omhandler elevenes erfaringer med kroppsøvningsfaget før intervensjonen, altså elevers tidligere erfaringer. I analysen kom det frem to temaer som beskrev elevenes tidligere erfaringer i faget, og ble plassert under denne erfaringsdimensjonen. De to temaene vil gi oss et bilde på hvordan elevene ser på og erfarer kroppsøving som fag i skolen til vanlig.

#### 4.1.1 Kroppsøving er et morsomt praktisk fag hvor vi lærer praktiske ting

Et sentralt funn som ble produsert i min studie var at elevene jeg observerte og intervjuet gav uttrykk for at de har et godt forhold til kroppsøvningsfaget slik det er til vanlig, og flere utalte at det er et av de beste fagene i skolen. Når jeg forsøkte å undersøke grunnen elevene hadde for å uttrykke dette, kom det frem at mange av elevene sa at de liker faget fordi de generelt liker å være i aktivitet og at de fikk mulighet til dette i kroppsøving. Magnus sa dette i sitt intervju om hvorfor han liker kroppsøvningsfaget:

*Magnus: Nei.. Nei jeg synes det egentlig det er det beste faget da. Fordi da er det jo aktivitet og vi gjør mye av det jeg liker da*

Det at faget baserer seg på aktivitet er imidlertid ikke det eneste elevene sier bidrar til at de liker faget. At kroppsøving oppleves som et praktisk fag er også noe de trekker frem som positivt. Det at kroppsøving oppleves av elevene som et fag hvor de får vist og bli vurdert på praktiske ferdigheter, er noe flere antyder at gjør at de har større mulighet til å vise mer kompetanse. Anna for eksempel, beskriver kroppsøvningsfaget slik i relasjon til dette:

Anna: *«Det er et viktig fag og det har begynt å bety litt mer da. Liksom et fag du kan vise veldig mye i da».*

Senere i intervjuet tilfører Anna mening til dette utsagnet ved å si at:

Anna: *Det er ikke så faglig liksom, det er det ikke. Da er det liksom ... du kan jo få vist mye liksom, sånn kompetanse.*

Samtidig som elevene virker å trives med kroppsøvingfaget, og setter pris på det praktiske aspektet ved faget, påpeker også noen elever at dette gjør det lettere å lære i faget. Elevene fremhever kroppsøving som et praktisk læringsfag, der læringen handler om å tilegne seg og utføre praktiske ferdigheter i stedet for å sitte rolig og lese og skrive. Flere av elevene oppgir at en slik måte å lære på er mer tilpasset dem. Kasper sier for eksempel:

Kasper: *Nei det er bare lettere på en måte. Det er ikke så mye snakking, det er mer å gjøre det.*

Andre elever fremhever at det er lettere å lære i kroppsøving fordi faget oppleves som morsomt. Samtidig som elevene uttrykker at de liker kroppsøvingfaget og liker det fordi faget er praktisk, gir elevene allikevel uttrykk for at de synes det er vanskelig å vite hva de skal lære i kroppsøving. De gir uttrykk for at de ikke helt forstår hvorfor de gjør som de gjør i undervisningen. Et eksempel på dette kan være et utdrag fra intervjuet med Anna.

Forsker: *Sier lærer noen gang hva dere skal lære i kroppsøving?*

Anna: *Ja, men det er veldig lite, sånn som vi har hatt det så har det vært veldig lite av sånt. Det er liksom bare vært å komme inn i hallen og så har vi det som står på planen, og det er litt sånn så vi har ikke vært ordentlig inn på hvorfor å... (Anna stopper å snakke)*

Generelt svarer elevene i intervjuene at læreren forteller hva de skal lære eller gjøre i undervisningen, men det er ulike oppfatninger på hvor ofte eller godt dette gjøres. Elevene opplyser at læreren deler læringsmål, men de antyder også at dette ikke nødvendigvis betyr at de forstår hensikten med det de skal lære. Å dele læringsmål, er som vist i teorikapittelet, en del av den vurderingen elevene har krav på i norsk skole (Utdanningsdirektoratet, 2022). I relasjon til vurdering er det derfor interessant at elevene opplever at vurdering er mer enn det å få karakter. De forteller at vurdering kan fortelle de hvordan de ligger an i faget, og hva de må gjøre for å utvikle seg videre. Elevene har også en mening om at vurdering er noe både lærer og elever gjør for å fremme læring. Et utdrag fra intervjuet med Eva er her illustrerende.

Forsker: *Kan vurdering fremme læring?*

Eva: *Ja*

Forsker: *På hvilken måte?*

Eva: *At man kan få liksom det man trenger å jobbe med for eksempel. At man da har et mål da som man må jobbe med. Som man da liksom kan jobbe videre med den tingen som gjør at man kommer videre*

Selv om elevene mener at vurdering er noe elever også skal gjøre, viser analysen imidlertid at dette er noe eleven ikke virker å ha så stor erfaring med. Det kommer frem at elevene har relativt lite erfaring med å diskutere og reflektere over hva og hvordan de skal lære, både i små og store grupper i kroppsøvningsundervisningen. Et eksempel fra intervjudata som viser dette kan være følgende utdrag fra intervjuet med Magnus.

Forsker: *Har du reflektert og tenkt i grupper før?*

Magnus: *Det er få ganger i så fall*

Analysene tyder videre på at de vurderingene elevene gjør i vanlig kroppsøving for det meste skjer ubevisst. Kasper sier dette når han blir spurt om han har drevet med egenvurdering tidligere.

Kasper: *Tror ikke det er så ofte egentlig.*

I relasjon til lærereorganisert egenvurdering viker dette å være noe som stort sett inngår når elevene har egenstyrte timer, hvor egenvurdering har vært en del av oppgaven. Som Theo sier det:

Theo: *Vi hadde elevstyrt time liksom så vi fant på det vi ville selv, og så på slutten av timen gikk vi igjennom de målene vi satt oss liksom, og ja vurderte da.*

Til tross for at elevene opplever kroppsøving som et morsomt praktisk fag, er de usikre på hensikten med undervisningen og føler seg lite involvert i vurdering. Likevel uttrykker elevene at de lærer i faget. Noen elever sier at de i kroppsøvningsfaget lærer om ulike treningsmetoder de kan anvende selv, eller at de lærer hvordan de skal utføre ulike idrettslige teknikker riktig. Selv om hoveddelen av informantene fremhever praktisk læring, uttrykker noen elever også at en lærer andre ting. Eva, for eksempel, forteller at hun også føler at man lærer mye om seg selv i faget.

Eva: *Emm jeg lærer mye av å ha på en måte vite hvor langt jeg kan pushe meg slev. Mye ehh, alt i fra hvor langt jeg kan løpe og fort, til hvor mange mål jeg kan score ehhe jeg lærer mye av det. Av hvordan jeg er på en måte.*

Anton sier det kanskje godt når han presiserer at:

Anton: *«Nei jeg synes jo det er et læringsrikt fag hvis man følger med.»*

Elevene uttrykker at i kroppøvingfaget kan man lære mye hvis man følger med i faget, og at man kan lære mye om sin egen kropp gjennom å gjøre praktiske ting i faget. Man kan lære om seg selv gjennom kroppslig aktivitet.

#### **4.1.2 Kroppøving er masse ballspill og ulike idrettsaktiviteter**

Som vist i avsnittet ovenfor, opplever elevene kroppøving som et praktisk fag der de lærer gjennom å gjøre. Når det kommer til innhold i kroppøvingfaget er det et klart funn at ballidrett er noe som preger innholdet i faget. Alle elevene forteller at de har ulike former for ballidretter i kroppøvingstimene. De never alle de tradisjonelle ballsporene som fotball, håndball, innebandy for eksempel. Kasper fremhever hva kroppøving inneholder på følgende måte:

Kasper: *Ja vi har som regel en litt sånn lett oppvarming og styrke, og masse ballspill egentlig*

I tillegg til ballspill nevner elevene forskjellige aktiviteter og temaer som de også har i kroppøvingfaget. Theo forteller det på denne måten:

Theo: *Nei mye forskjellig liksom. Alt i fra ... ja mye fysiske ting liksom inni hallen og ja ballsport og slikt, til ut på ski og slikt*

Anna kommer også med utsagn som beskriver mye av det samme:

Anna: *Vi pleier å ha ... det litt sånne temaer, først ballspill og så bytter vi litt på. Også pleier vi å ha orientering når snøen blir borte. Også egentlig mye fotball og sånn type ting, sånn enkle ... (Anna stopper å snakke).*

Som man ser i svarene er det mye ballspill og ulike idrettsaktiviteter som styrke, ski, orientering og kondisjonstrening som elevene mener kroppøvingfaget inneholder. Faget som elevene beskriver er tett knyttet mot idretten og idrettslige aktiviteter.

#### **Oppsummering:**

For å oppsummere temaene under denne erfaringsdimensjonen kan man si elevene liker kroppsøving godt, og at de liker faget fordi det er praktisk. Elevene synes det er lettere å lære når det er et praktisk fag de liker godt. Samtidig opplever elevene det vanskelig å vite hva og hvorfor de skal lære i undervisningen. Elevene viser til at refleksjon og diskusjon er noe de har liten erfaring med fra tidligere, samt at egenvurdering også er noe som skjer ubevisst i undervisningen. Når det kommer til innhold i undervisningen kommer det frem at ballspill og idrettsaktiviteter dominerer i kroppsøving og preger innholdet.

## **4.2 Elevers erfaringer med intervensjonen:**

Denne erfaringsdimensjonen omhandler elevers erfaringer av kroppsøvingfaget med intervensjonen. I analysen ble det utviklet seks temaer som passet inn under denne erfaringsdimensjonen. Temaene beskriver ulike faktorer for hvorfor elevene erfarte intervensjonen som de gjorde, og alle temaene har en viss sammenheng med hverandre.

### **4.2.1 Intervensjonen erfartes som lærerik og meningsfull**

Et klart funn som kom frem i analysen var at elevene erfarte intervensjonen som lærerik, gøy og mer meningsfull. En del elever forteller at de føler at de har lært mer enn tidligere kroppsøvingstimer, og at de opplevde intervensjonen som en gøy måte å lære på. De fortalte at de likte intervensjonen godt, og at den enten var bedre eller like god som tidligere undervisning. Magnus sier dette:

Forsker: *Kunne du tenke deg å gjøre mer av dette i kroppsøvingfaget?*

Magnus: *Ja*

Forsker: *Hvorfor det?*

Magnus: *Jeg føler det var bedre egentlig. Det var gøyere timer enn det det har brukt og vært*

Videre så forteller noen elever at de følte på en motivasjon og lærelyst når de deltok i undervisningen. Observasjonene mine også kan bekrefte dette, og kroppsøvingslæreren deres fortalte meg om endringer i elevenes væremåte. Elevene viste en god innsats i undervisningen, og man kunne se at de opplevde mestring og en form for lærelyst. Et annet funn var at elevene følte de forsto mer av hva de gjorde i undervisningen og hvorfor de gjorde det. Jeg tolker det slik som at elevene forsto mer fordi de var mer aktive i undervisningen i form av felles hensiktsutvikling og veiledet refleksjon som var intervensjonen i undervisningene. Disse faktorene blir også belyst i andre temaer. Kasper forteller dette:



Forsker: *Kan du utdype hvorfor du ble motivert?*

Kasper: *Nei for at jeg så liksom fremgangen min da*

Forsker: *Hvorfor kunne du se den nå da?*

Kasper: *For at vi skjønnte mer hva vi gjorde, og da skjønnte vi liksom hva vi kunne gjøre bedre og sånt da*

Som Kasper beskriver så gjorde intervensjonen at elevene lettere kunne se progresjonen sin i undervisningen, og at dette opplevdes som motiverende og gøy. Intervensjonen gjorde at elevene lærte mer og forsto mer, samt at de kunne se læringen og utviklingen sin i større grad enn tidligere.

#### **4.2.2 Læreren stoppet opp og veiledet elevene inn i refleksive prosesser**

Et interessant funn som utviklet seg i analysen, var at elevene nevner lærerens veiledning i undervisningene som viktig for deres læring, og gjorde at de lærte mer enn tidligere. Et funn som gikk igjen hos de fleste elever, var at de forteller at de lærte mer fordi læreren stoppet opp i undervisningen, og forklarte og snakket sammen med elevene både individuelt og gjennom refleksjonsrundene. Anton sier dette, når han skal fortelle hvorfor han synes undervisningen var lærerik: *Nei, du har jo stoppa opp midt i aktiviteten og forklart hva vi kan gjøre bedre og hvorfor vi gjør det, og hva det er bra for.* Anna forklarer det også på denne måten:

Forsker: *Hvordan opplevde du den undervisningen du har vært med på nå?*

Anna: *Veldig bra, og så lærerikt. Altså sånn eh, du pleide å stoppe oss midt under spillet eller øvelsene vi gjorde, og det er sånn man blir mye mer oppmerksomhet på det man gjør og hvorfor. Også øvelsene vi har hatt da ikke minst, de har hjulpet oss veldig mye til å bli bedre i spillet. Det får oss fremover da.*

Som vist i eksemplene over, forteller elevene at når lærer stoppet opp i undervisningen og satte i gang refleksjon, lærte elevene mer og ble mer oppmerksom på hva en gjorde og hvorfor. Jeg tolker det slik at elevene føler de lærte mer, fordi læreren veiledet elevene inn refleksive prosesser. Lærer stilte refleksive spørsmål og veiledet elevene videre i læringsprosessen. På denne måten konstruerte lærer og elever kunnskapen sammen og dermed skapte en felles forståelse for hva de skulle lære og utvikle videre. Ved å stoppe opp og diskutere sammen med elevene kunne man legge til rette for rikere erfaringer for elevene, ved at man som lærer kunne få vite hva elevene tenker, og deretter veilede de ut ifra dette.

På spørsmål om hvordan lærer ga tilbakemeldinger kom det ulike svar. Eva er en av de som følte at man fikk felles tilbakemeldinger. Eva: *Jeg føler at vi fikk det litt mer sånn sammen. At alle fikk ting de måtte jobbe med.* Mange følte at de fikk en felles tilbakemelding gjennom refleksjonsrundene, mens andre følte de også fikk tilbakemeldinger individuelt gjennom øvelser og spill. Elevene følte også at tilbakemeldingen hjalp dem til å lære mer eller at de ga mening. Anna sier dette:

Forsker: *Følte du tilbakemeldingene fra lærer hjalp deg?*

Anna: Ja

Forsker: Hvorfor?

Anna: *Nei du kan jo.. ja eller prøv å eller når du sier liksom.. prøv å bevege deg litt mer eller sånn, så gjør du jo det da. Du tar det med deg i spillet og tenker på det. Også tror jeg det er veldig bra at vi ikke stoppa bare en gang, men heller 2 eller 3. For da blir ikke målene bare sånn «å det gjør vi bare for å gjøre det liksom». At det faktisk er en mening bak det.*

Det Anna sier, tolker jeg slik at elevene følte på en større bevissthet rundt det som skulle læres, når man hadde refleksjonsrunder der både elever og lærer diskuterte sammen og utviklet kunnskap sammen. De andre elevene nevner også dette. Elevene følte de forsto mer etter tilbakemeldinger fra lærer.

Under intervjuene forteller elevene også at tilbakemeldingene fra lærer fikk de til å tenke mer enn tidligere. Elevene fortalte at lærerens spørsmål gjorde at de måtte tenke mer på hva de gjorde, og hva de kunne gjøre annerledes for å kunne utvikle seg videre. For eksempel sier Eva dette på spørsmål om hvordan lærer ga tilbakemeldinger:

Eva: *Underveis i timen. Du stilte noen spørsmål. Sånn vurderings spørsmål på en måte da. På hva vi hadde gjort. Så da var det litt vurdering. Jeg kunne tenke på det da.*

I resultatene ser man at lærerens rolle som veileder og tilrettelegger er viktig for å lede elevene inn i refleksive prosesser. Elevene forteller at læreren ledet de til å tenke over hva de gjør, hvorfor de gjør det og hva de kan gjøre annerledes for å utvikle seg videre. Elevene opplevde lærerens praksis som positiv for deres lærings og utviklingsprosess, samt at veiledningen fikk de over til en mer intelligent og refleksiv fase av læring.

### 4.2.3 Elevene medvirket kontinuerlig i utvikling av hensikt og mål

Et annet funn jeg tolker er med på å gjøre undervisningen mer lærerik, forståelig og morsom enn tidligere, var fordi elevene ble inkludert i utvikling av hensikt og mål gjennom felles hensiktsutvikling i undervisningen. Et utdrag som jeg mener oppsummerer elevenes svar, kommer fra Anna. Hun mener at når lærer stoppet opp i øvelsene og diskuterte med elevene, så ble elevene aktive deltakere i å konstruere hensikter og mål i undervisningen. Elevene ble pålagt til å delta i utviklingen, da lærer involverte de i felles refleksjoner.

*Anna: Når du stoppa oss da, så var vi jo egentlig med. Vi ble stoppa for å prate litt og fortelle oss hva vi gjør og hva vi burde gjøre bedre, så er vi jo med. Vi blir mye mer pålagt i timer når liksom du stopper oss midt i spill. Vi blir mye mer pålagt, og vi skjønner litt mer hva vi skal gjøre.*

I intervjuene kom det frem at elevene følte de fikk være med på utviklingen av det som skulle læres i kroppsøvingsundervisningen. Alle elevene er enige i at de fikk være med i utviklingen av mål for undervisningen. Elevene følte de fikk være med å utvikle hensikt og mål på forskjellige tidspunkter i undervisningen. Noen elever nevner at de fikk være med å utvikle mål i starten av timen, mens andre nevner at de var med å medvirke under refleksjonsrundene, da læreren stoppet dem. Elevene følte de fikk komme med tanker og innspill for hva de skulle fokusere på eller gjøre bedre i undervisningen. For eksempel sier Theo dette: *Nei, fikk komme med innspill på hva jeg synes vi kan gjøre bedre, også hørte du på det.* Noen elever nevner også at de var inkludert gjennom hele timen, ved at de fikk diskutere og reflektere med hverandre over målene for undervisningen. Anton sier dette: *Nei det var igjennom hele økten.*

Ved at elevene fikk være med på å utvikle hensikt og mål, opplevde de forskjell i undervisningen i forhold til om kun lærer skulle bestemt læringsmålene. Elevene opplevde det som morsommere og bedre da de selv fikk være med å utvikle mål. Magnus sier dette: *Ja jeg føler jo det blir bedre hvis vi også får lov til å være med.* Noen elever forklarte også at de syntes det var enklere å lære eller lettere å vite hva de skal lære når de selv var med å bestemme mål for timen. Kasper sier dette: *Nei altså det var jo litt lettere å lære det man skal, da man får være med å bestemme hva man vil gjøre selv. Du vet hva vi må øve på.* Det kommer i tillegg frem at elevene føler de var mer involvert i det som skulle skje i undervisningen, og derfor synes at det de skulle lære var mer forståelig. Theo sier dette:

*Forsker: Merker du forskjell når det er du som setter målene sammenlignet med når læreren bestemmer dem?*

Theo: *Ja du føler du blir liksom mye mer involvert i det som skal skje og ja*

I intervjuene kom det også frem uenigheter eller ulikheter i elevenes erfaring i å utvikle mål og hensikt. Enkelte elever synes det var lett å utvikle hensikt, mens andre synes det var vanskeligere. Jeg observerte også dette underveis i forskningsprosjektet. Basert på mine observasjoner, tolket jeg at det å diskutere og utvikle hensikt var noe elevene ikke hadde gjort mye av tidligere, og dette bekreftet både elevene selv og deres kroppsøvlingslærer. I første undervisnings-økt virket elevene å være litt usikker når de skulle diskutere med hverandre om læringsmål i undervisningen. Her måtte jeg som lærer inn å veilede og sette i gang diskusjoner. Det var noe som var gjengående gjennom hele perioden. Selv om elevene i intervjuene svarer positivt til å være med på å bestemme mål og hensikt, viser observasjoner at elevene også syntes det var vanskelig å diskutere sammen.

Et annet funn som var gjengående gjennom hele forskningsperioden var at det som oftest var de samme elevene som deltok i felles diskusjoner i refleksjonsrundene, og som kom med innspill. Jeg tolker dette som om at elevene er forskjellige, og at det ikke er alle som liker å si noe i felleskap. Elevene har ulike behov som lærer må ta hensyn til. Magnus var en av de som syntes det var vanskelig å skulle reflektere underveis i timen.

Forsker: *Hvordan opplevde du å måtte reflektere og tenke i timen?*

Magnus: *Ehh nei ehh.. Det gikk.. Altså jeg hadde mye tanker i hodet liksom, men jeg er ikke en som rekker opp hånden liksom*

Forsker: *Var det vanskelig å si det du tenkte?*

Magnus: *Jeg føler det er vanskeligere ja*

Forsker: *Hadde det vært lettere hvis jeg hadde stilt deg noen spørsmål en til en?*

Magnus: *Ja det tror jeg*

Svarene fra Magnus er noe jeg selv observerte i undervisningen og som jeg forsøkte å ta tak i. Her er et utdrag fra mine observasjonsnotater som viser hvordan jeg som lærer forsøkte å ta tak i elevenes tanker, for å kunne veilede de videre:

«Forsøkte å få tak i tankene til de elevene som ikke sier så mye underveis i de felles refleksjonsrundene. Stilte noen spørsmål om hva eleven tenker er viktig i denne øvelsen. Da svarte eleven at som forsvarspillerer må vi forflytte oss etter der ballen er og forsøke å stenge rom. Vi må forflytte oss sammen. For angrepspillerne er det å få den ut til siden

og så inn i midten igjen slik at det blir et slags rom der. Videre forsøkte jeg som lærer å ta tak i disse refleksjonene og gi eleven enda mer å jobbe mot».

Før den andre kroppsøvingstimen hadde jeg og elevenes kroppsøvingslærer en samtale om hva vi observert i den første timen. Her kom det frem at begge hadde observert at det var de samme elevene som svarte på spørsmål i refleksjonsrundene, og kom med innspill gjennom undervisningen. Kroppsøvingslæreren poengterte at i neste time var det viktig å fokusere på de elevene som ikke deltok så aktivt i diskusjonene, ved å stille de spørsmål en til en. Læreren sa at disse elevene også har mye kompetanse som de ikke får vist ved å ikke si noe i diskusjonene, og dermed må vi stille refleksive spørsmål individuelt. Da får også disse elevene mulighet til å få vist kompetanse, samt at vi lærere kan veilede de videre i prosessen.

Basert på observasjonene som ble gjort under perioden kan man se at det var en utfordring å få alle elever til å delta aktivt i diskusjoner og felles refleksjon. Noen elever synes det er vanskelig, mens andre ikke liker å si så mye i felleskap. Det er vanskelig å tilpasse slik at alle elevene deltar i denne prosessen. Elevene er forskjellige og trenger ulik form for veiledning. Jeg forsøkte å veilede både individuelt og i felleskap for at elevene skulle få best mulig læringsutbytte av veiledningen, men dette var også en utfordring. En viktig ting å tenke på er at en ikke vet hvor godt læringsutbytte alle elevene hadde. Det var elever som ikke deltok i refleksjoner og diskusjoner, og man vet ikke hvor godt læringsutbytte disse elevene hadde. Man kan tenke at det var elever som ikke hadde like godt læringsutbytte, som enkelt av elevene som ble intervjuet. Her er det viktig å tenke på hva man kan gjøre annerledes, for å få flere med i felles refleksjoner og diskusjoner.

#### **4.2.4 Refleksjon gjør kroppsøving meningsfullt**

Å måtte reflektere, tenke og diskutere sammen i undervisningen, opplevde elevene som lærerikt og meningsfullt. Elevene følte de ble bedre, og lærte mer av å reflektere med hverandre i undervisningen. Anton fremhever det på denne måten: *Jeg føler at jeg lærer mer eller at jeg får med meg mer.* Kroppsøvingsfaget fikk mer mening og ble mer forståelig, når de fikk reflektert i undervisningen mener elevene. Elevene følte de lærte mer fordi de får mulighet til å reflektere over det de har erfart og hvorfor, samt hva en kan gjøre bedre i undervisningen for å utvikle seg videre. Kasper sier dette: *Nei altså når vi snakker da så blir det mye lettere å forstå hva du gjør, og da lærer du mer. For at du vet liksom hva du har gjort.*

Et funn i analysen var at elevene opplevde refleksjonsrundene som smart, fordi de fikk et nytt overblikk og forsto mer. Med å snakke sammen gjennom felles refleksjon, syntes elevene det

bidro til mer mening over det som skulle læres, eller at de lærte mer. Eva sier dette: *Jeg synes det var veldig lurt og bra. At vi fikk på en måte et nytt overblikk på en måte. At man kanskje forsto noe mer enn det man ja ... det man gjorde.* Et annet funn i intervjuene var at de fleste elevene opplevde at de måtte tenke mer enn tidligere kroppsøvingstimer, og dette var på grunn av refleksjonsrundene som var en sentral del i undervisningstimene. Anna sier dette:

*Forsker: Med tanke på undervisningen du har vært igjennom nå. Måtte du tenke mer enn tidligere? Hvorfor eller hvorfor ikke?*

*Anna: Ja det må jeg ha gjort. At vi reflekterer over det vi gjør. Også blir det liksom ehh. Det blir veldig mye sånn derre.. mer mening bak gymfaget. Før så har det alltid vært at vi går i hallen, også spiller og så går vi ut igjen liksom. Men nå betyr gymfaget litt mer. Da blir liksom det veldig mye gøyere da. at du liksom får satt deg faktisk et mål og kan bli bedre da.*

Selv om elevene i ettertid, sier i intervjuene at det å reflektere var lærerikt, gøy, ga mening og gjorde at de forsto mer, forteller også mine observasjoner at det å reflektere også var utfordrende for elevene. Som tidligere nevnt, var det for noen av elevene vanskelig å diskutere hensikt og mål for undervisningen, og trengte dermed veiledning fra lærer. Det var også utfordrende for elevene å diskutere i smågrupper mellom både spill og andre øvelser. Flere ganger var elevene ganske stille når de skulle begynne å diskutere i grupper og trengte hjelp til å komme i gang med refleksjon og diskusjon. Lærer måtte inn og stille refleksive spørsmål for å få de i gang med diskusjon. Det finnes flere årsaker til at det var utfordrende, for eksempel så fortalte elevene og kroppsøvingslæreren deres at sånn type diskusjon og refleksjon som var i intervjuene, ikke var noe elevene hadde stor erfaring med fra tidligere. Et annet funn var at man kunne se at noen elever ble utålmodige under refleksjonsstundene og ønsket å komme i gang med øvelser eller spill igjen. Kroppsøvingslæreren deres poengter også det når vi diskuterte sammen. Det kunne gjøre at noen synes det var kjedelig å reflektere istedenfor å bare spille. Kasper snakker om at han synes det å diskutere og reflektere i undervisningen var litt kjedelig, men at det samtidig var lærerikt.

*Kasper: Altså det er jo.. ikke akkurat veldig gøy, men det er jo lærerikt da*

Som vist i avsnittene over, opplevde flere elever at de måtte tenke mer enn tidligere i undervisningen. Samtidig var ikke alle som følte at de måtte tenke mer enn før. Kasper er en som mener han ikke tenkte mer enn tidligere kroppsøvingstimer. Jeg mener det forteller oss at elevene har ulikt utbytte av undervisningen eller ulike oppfatninger av undervisningen. Med

tanke på elevers deltakelse i diskusjoner som har blitt presentert tidligere, kan man koble dette opp mot elevers opplevelse av tanke i undervisningen. Noen elever kan ha vært mindre involvert i diskusjonene og dermed føle at de ikke tenker mer, eller som Kasper forteller om, at han ikke tenkte så mye før det var refleksjonsrunder.

Forsker: *Måtte du tenke mer over det du gjorde underveis?*

Kasper: *Nei jeg tenkte egentlig ikke så mye mer fordi da jeg tenkte over disse reflekterings.. (stopper å snakke)*

Forsker: *Du tenkte da?*

Kasper: *Ja*

Forsker: *Tenkte du over det du hadde gjort tidligere før refleksjonsrundene?*

Kasper: *Nja ikke så mye egentlig*

Å dele tanker med hverandre og verdien rundt dette kom frem som et interessant funn i analysen. Gjennom refleksjonsrundene fikk elevene snakket med hverandre og delt tanker, ideer og refleksjoner. Et gjengående funn i intervjuene var at elevene følte de lærte av hverandre med å ha refleksjonsrunder, hvor de kunne få snakket sammen og delt ideer. Anna sier dette om hvordan det var å tenke og diskutere sammen i grupper: *Det er jo lærerikt da fordi du får jo sett andres eller, og andres syn i spillet og man kan komme med tilbakemeldinger om hva du bør gjøre bedre.* Dette er noe de andre elevene også nevner. Noen elever nevner at de kunne få ideer fra andre som gjorde at man forsto mer eller forsto noe på en annen måte. Mens andre nevner at de ga tilbakemeldinger til hverandre, som gjorde at de kunne forstå eller lære mer. For eksempel sier Anton dette:

Forsker: *Hvordan var det å tenke sammen i grupper? Ga det deg noe?*

Anton: *Ja det ga jo meg litt innblikk i hva de andre tenker og, eller at du får ideer fra forskjellige steder da og ikke bare mine egne*

Ut ifra svarene til elevene ser man at refleksjon gjør at elevene forstår mer og gir kroppøvningsfaget mer mening og mål enn tidligere. I tillegg gir refleksjon i undervisningen elevene mulighet til å lære av hverandre. Elevene synes det er nyttig og lærerikt å kunne få tilbakemeldinger, ideer og forslag fra medelever.

#### 4.2.5 Nye erfaringer som kan benyttes i fremtiden

I dette temaet presenteres funn av hva elevene erfarte og lærte i intervensjonen, samt hvordan de føler erfaringene kan overføres til andre settinger eller hvordan erfaringene kan påvirke fremtidige erfaringer.

Under intervjuene svarer elevene de har lært mer om det som er viktig innen samarbeid og samspill. Kasper sier for eksempel: *Mere samarbeid*. Samarbeid og samspill var hovedtemaet vi jobbet med i undervisningen. I tillegg brukte vi håndball som aktivitet for å øve på samarbeid og samspill. For eksempel sier Magnus sier:

Forsker: *Hvis du skal nevne noe du tenker du lærte i løpet av perioden, hva kunne det ha vært?*

Magnus: *Nei... ehh ... Har lært at det er viktig å prate sammen og være i bevegelse for å kunne sentre pasninger, og prate.*

Innen temaet samarbeid og samspill er det utallige egenskaper elevene kan tilegne, utvikle og lære, for å få til et godt samspill. Elevene har ulike beskrivelser på hva de lærte i de fire undervisningstimene med intervensjonen. For eksempel sier Anton: *Nei.. Finne rom og litt slikt da*. Anna snakker også om dette da hun får spørsmål om hva hun lærte i løpet av perioden:

Anna: *Vi skulle lære å lage rom innen håndballen og så skulle vi spille hverandre gode og hjelpe hverandre. Også være kjappe i bevegelser og kunne se flere muligheter og ja. Mye samarbeid da.*

Et annet funn som er relevant for erfaringens kontinuitet, er elevenes meninger rundt hvordan de kan anvende erfaringene de har fått gjennom intervensjonen i fremtiden. Her kommer det frem interessante funn, som for eksempel at de kan ta med seg erfaringene inn i ulike idretter og fritidsaktiviteter. Eva forteller at det hun lærte i undervisningen kan tas med videre til fotballen. Eva: *For eksempel mellom fotballen og det vi gjorde i gymmen da. Så det med å gå ut av skyggen, flytte seg, gjøre seg spillbar og ja ...* Det var også flere elever som så at erfaringene fra undervisningen kunne tas med til idretten fotball. Andre elever nevnte at det de lærte om samarbeid og kommunikasjon, kan de få bruk for i andre fag og i klasserommet. Det kommer også frem svar som jeg mener indikerer at elevene tenker samarbeid er viktig generelt i samfunnet. For eksempel nevner Theo at samarbeid er noe som er viktig og essensielt i arbeidslivet

Forsker: *Hvordan tror du det du har lært kan være relevant for deg utenfor skolen?*



Theo: *Ja absolutt*

Forsker: *På hvilken måte?*

Theo: *Nei samarbeidet på en måte. Det er veldig essensielt i arbeid og slikt*

For å oppsummere viser det som har blitt presentert at elevene har fått nye erfaringer gjennom undervisningen. I tillegg viser resultatene at elevene mener de kan få bruk for disse erfaringene i fremtiden. Jeg tolker at elevene ser en verdi i de erfaringene som kom til gjennom intervensjonen, og at de kan ta med seg disse videre i både kroppsøving og ellers i livet.

#### **4.2.6 Elevene vurderer hva, hvordan og hvorfor de skal lære**

I dette temaet kommer det frem funn fra elevenes erfaringer med vurdering i intervensjonen gjennom egenvurdering. Et funn som kom frem, var at elevene var bevisst og tenkte på læringsmålene i undervisningen, slik som Theo fremhever her:

Forsker: *Tenkte du på læringsmålene når du gjennomførte økten?*

Theo: *Ja jeg tenkte på det. Man har det alltid i bakhodet*

I intervensjonen var felles hensiktsutvikling hvor elevene skulle få være med å utvikle hensikt og mål for undervisningen viktig. I intervjuene kommer det frem at elevene syntes de tenkte over læringsmålene for undervisningen underveis i øktene. De tenkte på læringsmålene og samtidig så på hva slags erfaringer de hadde fått, og hvordan man kunne gjøre endringer for å erfare mer eller lære mer. Anna sier dette når hun får spørsmål om hun tenkte på læringsmålene og hvordan hun kunne gjøre det bedre i undervisningen.

Forsker: *Tenkte du på læringsmålene når du gjennomførte økten? Tenkte du over hva du gjorde eller hvordan du kunne gjøre det bedre underveis i økten?*

Anna: *Ja og det var nok fordi vi hadde liksom ganske greie pauser imellom der vi fikk prate om mål, og hva vi gjør og hva vi bør gjøre bedre*

De fleste elevene fortalte at de tenkte over hva de fikk til, og ikke fikk til i undervisningen, og brukte sine tidligere erfaringer fra undervisningen for å endre måten de spilte, eller gjennomførte øvelser på. Funnene kan ses i lys av de tre nøkkelfaktorene for vurdering. Her etablerer elevene hvor de er, hvor de skal, og hvordan en skal komme videre, ved å se på hva de kan gjøre annerledes fra sine tidligere erfaringer. Elevene vurderer seg selv ut ifra sine erfaringer. For eksempel forteller Magnus at han for eksempel prøvde å endre på noe eller gjøre noe annerledes hvis han hadde gjort noe feil:

Forsker: *Tenkte du over hva du gjorde eller hvordan du kunne gjøre det bedre underveis i økten?*

Magnus: *Ja*

Forsker: *Kan du utdype?*

Magnus: *Ehh altså at.. hvis jeg hadde gjort noe feil da, så måtte jeg prøve på det neste gang liksom*

I refleksjonsrundene fikk elevene og lærer snakke og reflektere over sine erfaringer og deretter utvikle forslag til endringer i både spill og øvelser, samt forslag til endringer av hensikt og mål for undervisningen. Elevene følte de fikk tenke over hva de kunne jobbe videre med for å lære mer. For eksempel forteller Anton: *Da vi stoppa opp eller da du sa hva vi kan jobbe med, så tenkte jeg litt for meg selv over hva jeg kan jobbe med*

Læringsmålene var noe elevene tenkte over da vi stoppet opp og hadde refleksjonsrundene, og elevene fikk samtidig mulighet til å se på hva de hadde gjort. Ut ifra disse erfaringene utviklet elevene nye strategier for å potensielt kunne lære mer og utvikle seg videre.

### **Oppsummering:**

For å oppsummere det viktigste fra temaene i erfaringsdimensjonen «elevers erfaringer med intervensjonen», kan en si at elevene erfarte intervensjonen som noe positivt og lærerikt. Ved at elevene fikk delta i felles hensiktsutvikling ble de mer involvert i læringsprosessen, forsto mer og synes det var artig. Selv om elevene i ettertid synes felles hensiktsutvikling var fint og lærerikt, var det også litt vanskelig og utfordrende. Det var vanskelig å få alle elevene delaktige i denne prosessen. Det gjorde at lærer måtte inn og veilede. Elevene nevner at grunnen til at de lærte mer var fordi læreren stoppet opp i aktivitetene, og startet felles diskusjon og refleksjon med å stille refleksive spørsmål som fikk de til å tenke mer. Lærer og elever konstruerte kunnskapen sammen ved å diskutere og reflektere i felleskap.

Elevene erfarte refleksjonsrundene som lærerike og meningsfulle. At elevene fikk reflektert over sine tidligere erfaringer og hvordan man kan gjøre det bedre i fremtidige erfaringer, gjorde at det ble mer meningsfullt for elevene. Det å dele tanker, ideer og synspunkter var noe elevene også nevnte som lærerikt. Det var lærerikt å se andres synspunkter og de kunne lære av hverandre. Samtidig opplevde elevene refleksjonsrundene som utfordrende ved at det var vanskelig å komme i gang med diskusjonene. I undervisningen lærte elevene om ulike ferdigheter som var viktig i et samspill og samarbeid, og spesielt innen et ballspill. Elevene

forteller at erfaringene har en verdi i form av at de kan tas i bruk i andre sammenhenger som jobb, fotball, andre idrettsaktiviteter og i klasserommet. Erfaringene elevene fikk med intervensjonen, legger et grunnlag for fremtidige erfaringer. Elevene forteller også at de vurderte sine tidligere erfaringer for å finne ut og forbedre sine fremtidige erfaringer. Altså hva de måtte gjøre annerledes for å utvikle seg mer, eller lære mer i henhold til hva som var læringsmålet.

## 5.0 Diskusjon:

I diskusjonskapittelet vil funnene fra resultatdelen diskuteres i lys av det teoretiske grunnlaget i teorikapittelet, relevante styringsdokumenter og tidligere forskning. Dette gjøres for å kunne skape dypere forståelse og kunnskap rundt forskningsresultatene, og slik sett nyansere innsiktene for å besvare studiens problemstilling, som er: ***Hvordan erfarer elever undervisning hvor lærer forsøker å veilede elevers refleksjon i kroppsøving?*** Med denne problemstillingen ønsker studien å bidra til en dypere forståelse for hvordan elevene erfarer veiledet refleksjon i kroppsøving, og for å utvikle ny kunnskap, innsikt og forståelse for hvordan refleksjon kan anvendes i undervisningen.

Diskusjonen vil struktureres i fire hoveddeler hvor jeg vil diskutere sentrale innsikter fra resultatkapittelet. Jeg vil starte med å diskutere elevenes erfaringer med undervisningen i relasjon til det å bevege seg fra prøve og feile til refleksiv erfaring. Deretter vil jeg diskutere elevenes erfaringer med deltakelse i hensiktsutvikling. Etter dette følger en diskusjon som omhandler utfordringer med å få med alle i felles refleksive prosesser, før jeg avslutningsvis vil diskutere elevenes erfaringer av hva de lærte i intervensjonen.

### 5.1 Fra prøve og feile til refleksiv erfaring

I resultatene påpeker jeg det at elevene synes kroppsøving er et av de beste fagene i skolen. Kroppsøving er et fag elevene liker godt på grunn av at de ser på faget som et praktisk læringsfag, hvor det handler om å lære å utføre ulike praktiske ferdigheter, som elevene opplever som gøy og morsomt. Elevene fremhever at læring i kroppsøving skjer gjennom å være praktisk, der de utvikler og tilegner seg ferdigheter gjennom praktisk læring. De opplever også kroppsøving som forskjellig fra de andre teoretiske fagene i skolen, på grunn av at det ikke er så mye tanke involvert i faget. Det handler mer om å gjøre det, istedenfor å tenke og snakke så mye. På grunn av det praktiske fokuset i kroppsøving, så er det også elever som føler at faget blir mindre faglig, som gjør at det blir mindre læringsfokus enn i de andre teoretiske fagene i skolen. Enkelte elever peker på at de ofte ikke forstår helt hvorfor de gjør som de gjør i faget, og at faget da får mindre mening. I lys av Dewey's erfaringsbegrep kan elevenes svar tyde på at kroppsøving slik som elevene erfarer det, legger til rette for at elevene lærer hovedsakelig gjennom prøve og feile tilnærmingen til læring. Som Dewey (1916/2001, s.59) viser til handler prøve og feile erfaringer ganske enkelt om å gjøre noe, og når det mislykkes, gjøre noe annet, og så fortsetter å prøve til en kommer over noe som virker. For å forklare det ytterligere, tyder det på at elevene til vanlig går relativt ubevisst til verks uten mye tanke involvert, når de lærer i kroppsøvingfaget. Vanlig kroppsøving legger opp til at elevene lærer gjennom å være aktiv

og gjøre praktiske ting med kroppen. Med denne erfaringsmetoden vil elevene lære av erfaringene de gjør, men det vil gi mindre sjanse for at elevene skal forstå sammenheng mellom handling og konsekvens, slik at erfaringen blir meningsfull eller kommuniserbar. I forhold til elevenes tidligere opplevelser av kroppsøvningsfaget, er det interessant å se dette i sammenheng med hvordan de erfarte intervensjonen. I resultatene kommer det frem at elevene opplevde intervensjonen som annerledes enn vanlig kroppsøving, ved at faget ble mer meningsfullt og lærerikt enn tidligere. Hva var grunnene til at disse opplevdes forskjellig?

Det som er interessant å trekke frem er når elevene ble veiledet av lærer til å delta i felles hensiktsutvikling og refleksjon, opplevde de kroppsøvningsundervisningen som mer lærerik, morsom og meningsfull enn tidligere kroppsøvningsundervisning. Elevene forteller at når de snakket og tenkte sammen i refleksjonsrundene lærte de mer, og opplevde å ha et større læringspotensial enn bare å gjøre praktiske ting uten mye tanke. Det vil si at i motsetning til det elevene fortalte om tidligere, så opplevde de nå at læring også skjer gjennom refleksive prosesser, der elevene tenker og snakker sammen for å skape læring og utvikling i faget. Samtidig uttrykte elevene i intervjuene at læring gjennom både å gjøre, tenke og snakke, ga mer læring i kroppsøving enn bare å gjøre praktiske ting som tidligere. De opplevde at læringen fikk større verdi enn tidligere. I lys av Dewey's erfaringsbegrep så kan det tyde på at å involvere elevene i felles hensiktsutvikling og veilede elevenes refleksjon, klarte intervensjonen å lede elevene over til å utvikle refleksive erfaringer. Når erfaringene blir mer refleksive, endres kvaliteten på erfaringen til å bli mer meningsfull og får større verdi (Dewey, 1916/2001, s.59). Når elevene ble inkludert og veiledet av lærer til å utvikle meningsfulle hensikter gjennom refleksjon, ser det ut til at elevene klarte å gå intelligent og refleksivt til verks for å bevisst forsøke å oppdage forbindelser mellom det de gjorde og konsekvensene av det, slik at det ble dannet en sammenheng. Det er når det blir sammenheng at erfaringen eller handlingen kan forstås og den kan forklares, altså erfaringen transformeres til å bli en refleksiv erfaring (Dewey, 1916/2001, s.60). Når man utvikler refleksive erfaringer så kan læring ha potensial til å bli mer synlig, forståelig og kommuniserbart, i motsetning til prøve og feile erfaringen der læring kan bli implisitt og mindre meningsfullt. Jeg mener det kan forklare hvorfor elevene synes de lærte mer og forsto mer gjennom intervensjonen. Elevene følte de lærte mer og forsto mer da de reflekterte og utviklet hensikt gjennom undervisningen. De likte en slik undervisning fordi det var morsomt å se læringen og utviklingen sin i faget.

Videre kom det frem at det var når lærer involverte elevene i å utvikle hensikt, at de forsto sammenheng mellom hva de hadde gjort og hvorfor. Hensiktsutviklingen skjedde

kontinuerlig gjennom hele undervisningen som elevene forteller om i resultatene. De utviklet og tilpasset nye hensikter etter hvert som de stoppet opp og hadde refleksjonsrunder. Dette kan videre forstås i sammenheng med den formative vurderingspraksisen som Black og William (2009) redegjør for. Når elevene ble inkludert i utviklingen av hensikt, så ble elevene aktivert som eiere av egen læring, der det var de som styrte sin egen læringsprosess ved å kontinuerlig vurdere hvor man er i læringsprosessen, hvor man skal og hvordan man skal komme videre, for å fremme sin egen læring og utvikling (Black & William, 2009). Elevene nevnte at det var når de reflekterte over hva de hadde gjort og hva de kunne gjøre annerledes, som var med på å fremme videre læring og utvikling for dem i undervisningen. Elevenes svar kan også ses i lys av styringsdokumentene som nevner at vurdering gjennom refleksjon over egen læring og utvikling, er avgjørende for at elevene skal utvikle en forståelse for egen læringsprosess (Utdanningsdirektoratet, 2022). Resultatene tilsier at refleksjon i undervisningen fikk elevene til å vurdere egen læring, og viser at refleksjon som en pedagogisk tilnærming i kroppsøving kan være med på å fremme elevens egen forståelse og bevissthet over egen læring og utviklingsprosess. Resultatene viser også at gjennom refleksjon i undervisningen ble elever aktive læringsressurser for hverandre, der de kunne dele tanker, ideer og gi hverandre tilbakemeldinger som kunne fremme ikke bare egen læring, men også andres. Black og William (2009) fremhever dette som en viktig faktor for vurdering som kan fremme læring, og viser oss at refleksjon i praksis kan fremme læring for hverandre i kroppsøving. Elevene opplevde at å få mulighet til å vurdere seg selv og andre som et positivt element i kroppsøvingundervisningen, og som ga faget et større læringspotensial.

## **5.2 Deltakelse i hensiktsutvikling gir motivasjon og lærelyst**

Tidligere forskning viser til at kroppsøving ofte utøves uten at elever har klare definerte læringsmål og hensikter i undervisningen, noe som gjør at elevene ikke alltid forstår hva og hvorfor de skal lære i kroppsøving (Modell & Gerdin, 2022). Det tidligere forskning poengterer kommer også frem i mine resultater. Elevene poengterer i resultatene at det er vanskelig for dem å helt forstå hvorfor og hva de skal lære i kroppsøving, og dette til tross for at lærer forklarer hva de skal gjøre og deler mål i undervisningen. Det tyde på å være et feilaktig forsøk på formativ vurdering fra læreren, der lærer forsøker å dele læringsmål og hensikt for elevene, men mislykkes (Black & Williams, 2009). Som Dewey (1938, s. 67) påpeker, burde elevene bli inkludert i utformingen av læringsmål og formål som styrer hva elevene skal oppnå og lære gjennom undervisningen. Ved å utvikle hensikt har elevene større potensiale til å kunne utvikle

meningsfulle og lærerike erfaringer i undervisningen. Hensiktutvikling ble anvendt i intervensjonen og ga interessante resultater.

Når elevene ble inkludert til å utvikle hensikt i undervisningen, opplevde de at det var enklere og morsommere å lære, enn når det kun var lærer som delte læringsmål og hensikt for undervisningen. Ved at elevene fikk være med på hensiktsutvikling opplevde de undervisningen som mer motiverende og meningsfull, og fikk mer lærelyst enn tidligere. Jeg mener det kan forklares gjennom at når elevene ble inkludert i hensikt, så fikk de sammen med lærer og andre medelever utviklet hensikter som ga mening. For eksempel som Kasper sier: *Nei altså det var jo litt lettere å lære det man skal, da man får være med å bestemme hva man vil gjøre selv. Du vet hva vi må øve på.* Når elevene fikk være med å reflektere, tilpasse mål og hensikter i undervisningen, så mener jeg at læringsmålene ble mer forståelig, og ga elevene oversikt over hva de skulle lære, hvorfor de skal lære og hvordan de skal lære. En slik tilnærming kan tyde på å være et mer vellykket forsøk med formativ vurdering, der man avklarer og deler læringsintensjoner og kriterier for å lykkes i undervisningen sammen med elever (Black & William, 2009). Ved at elevene selv fikk komme med ideer og ønsker, som ble utviklet til en pedagogisk plan for undervisningen sammen med lærer og medelever, fikk elevene forståelige og meningsfulle mål de skulle jobbe mot. Når lærer veiledet elevene til refleksjon, kunne man legge til rette for rikere erfaringer. Læreren kunne få vite hva elevene tenkte og veilede de videre til å nå hensiktsmessige mål. Elevene ble inkludert i utviklingsprosessen, hvor de fikk utviklet hensikt og forståelse for det som skulle læres. Jeg tror dette gjorde at elevene følte at elevmedvirkning var et positivt element for deres motivasjon og lærelyst i kroppsøving.

Når elevene ble veiledet inn i refleksive og intelligente prosesser gjennom å utvikle hensikt sammen med lærer og medelever, ser man at kroppsøvingfaget endret seg for elevene. Faget endret seg fra å være et gjørefag, der elevene gjorde praktiske ting uten å ha klare og definerte læringsmål, til et fag som har blitt meningsfullt, og faktisk har klare læringsmål for elevene. Svarene som kom frem i resultatene ser ut til å stemme overens med det Dewey (1938, s.67) mente var avgjørende for lærerike erfaringer. Det stemmer at elevene opplevde læring som var meningsfull, da de selv var med på å utvikle hensikter, og at dette gir kroppsøving som fag en større læringsverdi. Å veilede elevene inn i felles hensiktsutvikling og refleksjon kan også se ut til å være en løsning på det Kirk (2010) peker på å være kroppsøvingfagets store utfordring. Gjennom felles hensiktsutvikling utviklet elevene forståelige læringsmål, som gjorde at de følte på økt motivasjon og lærelyst, samt at de lærte mer enn tidligere. Kroppsøving fikk læringsmål som elevene kan strekke seg etter for å lære og utvikle seg.

### **5.3 Å få med alle er en utfordring**

Selv om veiledet refleksjon som en pedagogisk tilnærming i undervisning opplevdes som et positivt element for elevenes læring, motivasjon og mening, så var det å reflektere ikke alltid like lett for alle elever. Ser man i resultatene, kommer det frem at det var flere elever som synes det var utfordrende å dele sine tanker i felleskap. Det var flere elever som hadde utfordringer med å skulle delta i refleksjonsrundene, og var ikke aktiv i de felles refleksjonene og diskusjonene som oppsto i undervisningen. Det var som oftest de samme elevene som bidro med å dele sine tanker og refleksjoner i disse refleksjonsrundene hvor vi videreutviklet hensikter for å lære mer. Jeg mener dette kan være en mulig svakhet med veiledet refleksjon som pedagogisk tilnærming i undervisningen. Resultatene viser at en slik undervisningspraksis ikke nødvendigvis treffer alle og gir like godt læringsutbytte. Dette kan forklares og begrunnes på ulike måter. For eksempel så kan vi se resultatene i lys av kontinuitets og interaksjonsprinsippene i erfaring (Dewey, 1938). Som kontinuitetsprinsippet tilsier kan vi bare se våre nåværende erfaringer i lys av tidligere, samt at våre tidligere erfaringer legger grunnlag for hvordan vi tilegner oss eller opplever fremtidige erfaringer (Dewey, 1938). I resultatene kommer det frem at elevene i liten grad har erfaringer med å reflektere eller diskutere i tidligere kroppøvsunderservisning. I tillegg har de heller ikke stor erfaring med å reflektere over og utvikle hensikter og læringsmål, så lenge dette er noe læreren har brukt å gjøre. Jeg mener det kan være med på å forklare hvorfor noen elever opplever utfordringer med å reflektere i undervisningen, på grunn av at elevene ikke har tidligere erfaringer med å tenke refleksivt i kroppøvsøving. Dermed kan det virke utfordrende for enkelte elever å komme inn i en refleksiv prosess, selv om de blir forsøkt veiledet av lærer gjennom involvering i felles hensiktutvikling og refleksjon i undervisningen.

Denne utfordringen kan også ses i lys av interaksjonsprinsippet til Dewey og kan dermed forklares ytterligere. En interaksjon i en erfaring innebærer at det finnes en interaksjon mellom individet og omgivelsene rundt (Dewey, 1938). Dette er et samspill mellom de objektive forholdene som utgjør omgivelsene og subjektets indre forhold, for eksempel individets kapasiteter, hensikter, behov og ønsker. Samspillet danner en situasjon (Dewey, 1938). Det vil si at intervensjonen legger opp til en læringsituasjon som muligens ikke passer alle elever. En må huske på at elevene er forskjellige og har ulike ferdigheter, ønsker og behov som legger grunnlag for hvordan de opplever undervisningen og hvordan læringsutbytte deres blir. Grunnen til at flere elever synes det var vanskelig å delta i refleksjon, mener jeg kan forklares fordi undervisningen ikke var tilpasset eller i samsvar med elevenes evner og ferdigheter. Det



leder til det neste som er interessant å trekke frem, og det er lærerens rolle i å tilpasse undervisningen slik at man klarer å lede flere elever inn i en refleksiv erfaringsprosess.

Magnus er et eksempel på en elev som synes det var vanskelig å dele sine tanker i undervisningen. Han sier det hadde vært enklere å kunne sette ord på sine tanker og reflektert, hvis han hadde fått veiledning og tilbakemeldinger individuelt fra læreren. Observasjonene viser det samme, der jeg som lærer stilte Magnus refleksive spørsmål individuelt. Gjennom å tilpasse undervisningen, kunne man også få veiledet Magnus inn i refleksive erfaringsprosesser. Dette er i tråd med det Dewey (1938, s.45) mener er lærerens pedagogiske ansvar i undervisningen. Det er lærerens ansvar å legge til rette for, manipulere og konstruere et læringsmiljø som samsvarer med elevens evner og ønsker, slik at det leder til læring. Det samme sier styringsdokumentene, der læreren skal legge til rette for og veilede elevene til å lære å lære på en reflektert og intelligent måte i faget (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her er det viktig og påpekte at å få elever til å lære å lære på en reflektert måte, er en tidkrevende prosess som tar mer enn 4 undervisningstimer å legge til rette for. Samtidig kan dette gi en retning på hva som bør undersøkes videre. Jeg mener det er interessant å undersøke hvordan disse «stille» elevene hadde opplevd refleksjon i undervisningen over lengre tid. Hvordan er langtidsvirkningen av å anvende refleksjon som pedagogisk tilnærming i kroppsøving? Lærer elevene å lære på en reflektert og intelligent måte over lengre tid? Hvilke tilpassinger må gjøres for å veilede flere elever inn i refleksive prosesser? Disse spørsmålene kan være interessante å undersøke nærmere.

#### **5.4 Elevene opplever ulikt læringsinnhold**

Et funn som er interessant å diskutere er forskjellen mellom hva elevene mener de lærte i kroppsøving til vanlig, i forhold til det de mente de lærte gjennom intervensjonen. Tidligere forskning viser til at kroppsøving ofte blir utført slik at elevene blir drillet i å gjennomføre og utvikle ulike idrettsteknikker eller ferdigheter i faget (Karlefors, 2012; Kirk, 2010). Resultatene i denne studien viser noe av det samme, ved at elevene mener de lærer treningsmetoder og teknikker i kroppsøving. Elevene forteller at gjennom ballspill og andre idrettsaktiviteter som dominerer faget, så lærer de om hvordan de skal gjøre det praktisk, for eksempel hvordan de skal gjøre ulike handlinger teknisk riktig eller hvordan de skal utføre ulike treningsmetoder. I undervisningen med intervensjonen endret læringsinnholdet seg. Elevene forteller at de ikke bare lærte hvordan de skulle gjøre ting, men også hvorfor. Da oppdaget de at det de lærte også var relevant utenfor aktiviteten håndball. Elevene forteller om at det de lærte var meningsfullt og nyttig, slik at de kunne få bruk for kompetansen de utviklet i undervisningen flere steder.

Jeg mener denne endringen kan forklares gjennom Dewey's erfaringsbegrep, der prøve og feile erfaringen og den refleksive erfaringer gir ulike grunnlag for læring.

Som tidligere diskutert tyder mye på at elevene i vanlig kroppsøving tok i bruk og utviklet kunnskap gjennom prøve og feile erfaringen. Elevenes svar tyder på at de lærte på en ubevisst og implisitt måte i kroppsøving, noe som gjør det vanskeligere for de å forstå og forklare hvorfor de gjør som de gjør i undervisningen (Dewey, 1916/2001, s.59). Når elevene ikke forstår sammenhengen, så kan det også bli vanskeligere å forstå meningen med hvorfor de skal lære og opparbeide seg kunnskap, samt hvilken relevans læringen har for livet ellers. I intervusjonen ser det ut til at dette endret seg da elevenes erfaringer ble refleksive. Når erfaringen ble refleksiv, forsto elevene sammenhengen mellom hva de gjorde og hvorfor. Erfaringene deres ble mer meningsfulle og kunne forstås og forklares som Dewey (1916) påpeker at en refleksiv erfaring gjør. Med veiledet refleksjon i undervisningen ser det ut til at elevene lærte både på en implisitt og eksplisitt måte, slik at de kunne se sammenhenger med hva de erfarte i undervisningen, og erfaringens relevans for livet generelt. Dette kommer frem i resultatene da elevene sier de kunne ta med seg erfaringene de fikk gjennom undervisningen til andre arenaer som arbeidslivet, klasserommet, fotballen og andre idrettsaktiviteter. Jeg mener det viser at når elevene blir veiledet inn i refleksive prosesser i kroppsøving, så endres innholdet på hva elevene mente de lærte og hvilken relevans dette har utenfor kroppsøving. Refleksjon kan gjøre at læringen til elevene blir mer forståelig og gir mer relevans for senere i livet.

## 6.0 Konklusjon

Formålet med denne studien var å undersøke hvordan elever erfarer undervisning når lærer forsøker veilede elevers refleksjon i kroppsøvningsundervisning. Studien ønsket å utvikle innblikk og kunnskap i hvordan en slik pedagogisk tilnærming fungerer i kroppsøving, samt å utvikle eller forbedre kunnskap i praksisfeltet for å gjøre kroppsøvningspraksisen bedre. Særlig var det svært interessant å undersøke hvordan en undervisningspraksis med veiledet refleksjon påvirket elevers opplevelse av læring og utvikling i faget. Ser vi på det som kommer frem i resultatene og det som har blitt diskutert, kan man konstatere med at elevene erfarer kroppsøvningsundervisning som legger til rette for veiledet refleksjon som veldig lærerikt. Ved at elevene blir veiledet inn i refleksive og intelligente erfaringsprosesser, erfarer elevene at kroppsøvningsfaget får mye større mening enn tidligere. Når elevene får reflektert i undervisningen, svarer de at læring blir mye lettere å forstå, og at de lærer mer enn i tidligere kroppsøvningsundervisning. De refleksive erfaringene elevene utvikler gjennom veiledet refleksjon i undervisningen gjør at de kan forstå hva de har gjort, men også hvorfor, som gjør at læringen kan forstås og forklares i større grad enn tidligere. Elevene synes det var motiverende og gøy å reflektere i undervisningen, dette på grunn av at elevene kunne se progresjonen sin lettere med en slik undervisningspraksis. Elevene reagerer positivt til refleksjon i undervisningen og fremhever at en slik undervisningspraksis er noe de liker.

Gjennom å inkludere elevene i prosessen med å utvikle mål og hensikter for undervisningen i kroppsøving, erfarte elevene en betydelig forbedring i undervisningsopplevelsen sin. Elevene rapporterte at deltakelse i hensiktsutvikling ga dem en dypere forståelse av kroppsøvningsfagets betydning og mening, som resulterte i økt motivasjon og lærelyst. Ved å engasjere elevene på denne måten, ble undervisningen mer meningsfull og relevant for dem, og de følte seg mer investert i sin egen læring og læringsprosess. Den felles refleksjonsprosessen bidro til å skape et læringsmiljø preget av aktiv elevdeltakelse, hvor elevene følte seg involvert i utviklingen av hensikt, som gjorde det lettere å lære. Dermed illustrerer denne undersøkelsen viktigheten av å inkludere elevenes stemmer i utviklingen av undervisningsmetoder, og hvordan dette kan føre til en mer engasjerende og effektiv læringsopplevelse for alle involverte parter i kroppsøvningsfaget. I tillegg utgjør en slik praksis at elevene utvikler erfaringer som også er relevante utenfor kroppsøvningsfaget. Ved at elevene får reflektert og utviklet hensikter og mål basert på sine tanker og ideer, gjorde at læringen blir meningsfull. Dermed kan de se at erfaringene de får i kroppsøvningsfaget, også har en overføringsverdi til andre arenaer. Det de

lærer virker å ha relevans ellers i livet, når de lærer på en bevisst og reflektert måte i kroppsøving.

Studien viser også at felles hensiktsutvikling og refleksjon i undervisningen ikke nødvendigvis passer alle elever i en klasse. Funn viser til at det var flere av elevene som synes det var utfordrende å skulle reflektere i undervisningen og at de dermed ikke var så delaktige i refleksjonsrundene. Det kan tyde på at flere av elevene ikke hadde ferdigheter eller evner som passet en slik type undervisning, slik at de hadde problemer med å kunne utvikle refleksive erfaringsprosesser. Det som er viktig å tenke på, er at utvikling av en intelligent og refleksiv erfaringspraksis kan være tidkrevende. Det vil si at elever utvikler seg i ulikt tempo og har ulike behov for å kunne klare å opparbeide seg en slik ferdighet. Jeg mener dette peker på at det er interessant å undersøke veiledet refleksjon som en pedagogisk tilnærming i kroppsøving nærmere. Særlig hvordan denne tilnærmingen fungerer over lengre tid. For eksempel kunne det vært interessant å se langtidsvirkningene til veiledet refleksjon. Klarer elevene å «lære å lære» på en selvstyrt og reflektert måte som overordnet del av læreplanen sikter til? Et annet spørsmål som kan forskes mer på er: Hvordan kan man inkludere og veilede flere elever inn i refleksive prosesser i kroppsøving? Studien viser at refleksjon kan være interessant å undersøke videre i fremtidig forskning, for å utvikle mer kunnskap om hvordan elever erfarer refleksjon i undervisning.

## 7.0 Litteraturliste:

- Biesta, G. J. J. & Burbules, N. C. (2003). *Pragmatism and educational research*. Rowman & Littlefield publishers. Inc.
- Bjørke, L. & Quennerstedt, M. (2023). Reflecting on student reflections in physical education practice: moving beyond a theory-and-practice divide. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 1–14. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/17408989.2023.2281913>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3(2), 77–101.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706QP063OA>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5.utg.). Oxford university press
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. (5.utg.).  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Cosimo.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Collier Books.
- Dewey, J. (2001). Erfaring og tenking: E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (S. 53-67). (B. Christensen, Overs.). Gyldendal akademisk forlag. (Opprinnelig utgitt 1916).
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan.
- Johannesen, A., Tuft, P. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg). Abstrakt forlag
- Karlefors, I. (2012). "There are some things we learned - that we hadn't thought of: Experience of and learning in the subject of physical education and health from a student perspective". *Swedish journal of sport research*, (1), 59-82.  
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-64343>
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Routledge
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?kode=kro01-05&lang=nob>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Gyldendal Akademisk
- Leirhaug, P. E. & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616-631. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095871>
- Modell, N. & Gerdin, G. (2022). ‘Why don’t you really learn anything in PEH?’ – Students’ experiences of valid knowledge and the basis for assessment in physical education and health (PEH). *European Physical Education Review*, 28(3), 797-815. <https://doi.org/10.1177/1356336X221084514>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., Brattli, V. H., & Høgskolen i Innlandet. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: en nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingsslaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*. (Nr. 1-2018). Høgskolen i Innlandet.
- Ness, O. & Heimburg D. V. (2021). Aksjonsforskning: Samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn. I D. V. Heimburg & O. Ness (Red.), *Aksjonsforskning: Samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn* (S. 19-33). Fagbokforlaget
- Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skilbrei, M. (2019). *Kvalitative metoder: Planlegging, Gjennomføring og Etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Smith, A. & Parr, M. (2007). Young people’s views on the nature and purposes of physical education: a sociological analysis. *Sport, Education and Society*, 12(1), 37–58. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/13573320601081526>
- Standal, F. Ø. & Aggerholm, K. (2016). Habits, skills and embodied experiences: a contribution to philosophy of physical education. *Sport, Ethics and Philosophy*, 10(3), 269-282, <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/17511321.2016.1220972>
- Sylte, A. L. (2017). Validitet i aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.). *Teoretiske og empiriske perspektiver på aksjonsforskning i Norge* (s. 443-462). Cappelen Damm Akademisk.
- Säljö, R. (2016). *Læring: en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Gyldendal akademisk

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring av kvalitative metoder* (5.utg). Fagbokforlaget

Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. (2016). *Å Forske på egen praksis*. Fagbokforlaget

Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/KRO01-05.pdf?lang=nno>

Utdanningsdirektoratet (2022). *Involver elever og læringer i vurderingsarbeidet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/involvering/>

Aarskog, E. (2020). 'No assessment, no learning': exploring student participation in assessment in Norwegian physical education (PE). *Sport, Education and Society*, 26(8), 875-888, <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/13573322.2020.1791064>

Aarskog, E. (2024). «*The How of Decision-Making.*»: *A qualitative investigation of students decision-making when learning in physical education* [Doktorgradsavhandling]. Norges idrettshøyskole

## Vedlegg 1 – Intervjuguide

Intervjuguide		
Tema:	Forskningsspørsmål	Empiriske spørsmål
<b>Åpningsspørsmål:</b>	Starter med å stille noen åpningsspørsmål, slik at elevene får en rolig start. Få elevene til å føle seg trygge	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva liker du å gjøre på fritiden?</li> <li>• Driver du med idrett? I så fall hvilke?</li> <li>• Liker du å være i aktivitet?</li> </ul>
<b>Generelt</b>	<p><b>A:</b> Hvilke tanker har elevene om kroppsøvfingsfaget generelt?</p> <p><b>B:</b> Hvilke tidligere erfaringer har de?</p>	<p>I denne delen av intervjuet kommer jeg til å stille deg spørsmål om hvilke tanker du har om kroppsøvfingsfaget.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>A:</b> Hvordan liker du kroppsøvfingsfaget?</li> <li>2. <b>A:</b> Kan du fortelle om hva dere gjør i kroppsøving til vanlig? For eksempel hva slags aktiviteter?</li> <li>3. <b>B:</b> Føler du på at du lærer noe i faget? Kan du fortelle litt om hva du lærer i faget?</li> <li>4. <b>B:</b> Hvordan ser du på kroppsøving i forhold til andre fag når det gjelder læring?</li> <li>5. <b>B:</b> Hvis jeg sier ordet kompetansemål, har du hørt det før? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Har du hørt det i kroppsøving?</li> <li>- Hvis jeg sier læringsmål, har du hørt det før?</li> <li>- Har dere det i kroppsøving?</li> <li>- Kan du gi eksempler?</li> <li>- Hvis nei: Sier lærer noen gang hva dere skal lære i kroppsøving?</li> <li>- Hvis også nei: Sier lærer noen gang hva dere skal gjøre i timene? For eksempel i starten av timen eller underveis?</li> </ul> </li> </ol>
<b>Læring</b>	<b>C:</b> Hvordan opplever og erfarer elevene læring og sin egen læringsprosess under denne undervisningsperioden?	<p>Nå kommer jeg til å stille deg spørsmål som handler om hvordan du opplever læring i kroppsøvfingsfaget</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. <b>C:</b> Hvordan opplevde du den undervisningen du har vært med på nå? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Var undervisningen annerledes enn tidligere kroppsøvingstimer? Hvordan da?</li> </ul> </li> </ol>



	<p><b>D:</b> Er de bevisst på hva de skal lære og opplever de å lære mer enn tidligere?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Synes du det var gøy eller kjedelig? Hvordan da?</li> </ul> <p>7. <b>C:</b> Føler du at du forsto hva du skulle lære? Kan du begrunne hvorfor eller hvorfor ikke?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Har du noen eksempler på hva du skulle lære i løpet av perioden?</li> </ul> <p>8. <b>C:</b> Føler du at du fikk være med på utviklingen av hva som skulle læres? Hvordan da? Eller hvorfor ikke?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Var det vanskelig eller lett å utvikle og bestemme mål? Hvordan da?</li> </ul> <p>9. <b>C:</b> Hvis du skal nevne noe du tenker du lærte i løpet av perioden, hva kunne det ha vært?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Har du erfart eller opplevd noe nytt? Hva da? Kan du utdype?</li> <li>- Hvordan var det?</li> <li>- Tror du at du kan ta med deg det videre i livet på noen måte? Kan erfaringen eller opplevelsen gi deg noe?</li> </ul> <p>10. <b>D:</b> Med tanke på at læring handler om å få nye erfaringer og opplevelser som øker vår kunnskap. Hvordan opplevde du læringen i forhold til tidligere kroppsøvingstimer?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Synes du at du lærte mer eller mindre enn før?</li> <li>- Var det lettere å se hva du hadde lært denne gangen sammenlignet med tidligere? Hvorfor eller hvorfor ikke?</li> </ul> <p>11. <b>D:</b> Opplevde du det som enklere å forstå hva du skulle lære når du selv var med på å bestemme målene for timen? Hvorfor eller hvorfor ikke?</p> <p>12. <b>C:</b> Merker du forskjell når det er du som setter målene sammenlignet med når læreren bestemmer dem? Hvorfor eller hvorfor ikke?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Erfare du mer?</li> </ul>
--	---	---

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Endret du mål underveis for å lære mer?</li> <li>- Har du gjort det tidligere i kroppsøving?</li> </ul>
<b>Refleksjon</b>	<p><b>E:</b> Hvordan erfarer elevene kroppsøvingundervisning når veiledet refleksjon er en sentral del av undervisningen?</p> <p><b>F:</b> Bidrar det til mer bevissthet rundt læring? Må de reflektere mer enn tidligere?</p>	<p>Nå kommer jeg til å stille deg spørsmål som handler om hvordan du tenkte i kroppsøvingundervisningen, og om det var noe annerledes i forhold til tidligere.</p> <p>13. <b>E:</b> Hvordan opplevde du å måtte reflektere og tenke i timen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- E: Hvordan var det med refleksjonsrunder?</li> <li>- Har du gjort det tidligere? Hvordan da?</li> <li>- <b>F:</b> Bidro det til læring? Hvordan?</li> <li>- Bidro det til at du erfarte eller opplevde noe nytt?</li> </ul> <p>14. <b>F:</b> Med tanke på undervisningen du har vært igjennom nå. Måtte du tenke mer enn tidligere? Hvorfor eller hvorfor ikke?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Måtte du tenke mer over det du gjorde underveis? Hvorfor eller hvordan da?</li> <li>- Har du gjort det tidligere i kroppsøving?</li> <li>- Hvordan var det i denne perioden sammenliknet med tidligere?</li> </ul> <p>15. <b>E:</b> Opplevde du andre måter å tenke på under denne perioden? Kan du fortelle om noen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Har du reflektert i grupper før?</li> <li>- Har du brukt det du har opplevd eller erfart før til å sette nye mål?</li> <li>- Gjorde du det nå? På hvilken måte?</li> </ul> <p>16. <b>E:</b> Hvordan opplevde du å måtte tenke, diskutere og bestemme hensikten og målene med undervisningen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bidro det til mer mening eller forvirring over det som skulle læres?</li> <li>- Var det kjedelig eller gøy?</li> <li>- Gjorde du det underveis eller bare i starten av timen?</li> </ul>

		<p>17. <b>E:</b> Hvordan var det å stoppe opp og tenke over det man har gjort underveis i undervisningen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Forstår du hvorfor man gjør det?</li> <li>- Liker du det?</li> <li>- Bidro det til at du lærte mer?</li> <li>- Erfarte eller opplevde du noe nytt etter refleksjonen?</li> </ul> <p>18. Følte du at du var med på å styre eller bestemme hva du skulle lære?</p> <p>19. <b>E:</b> Hvordan var det å tenke sammen i grupper?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fikk du nye ideer eller kunnskap fra medelever?</li> <li>- Bidro det til mer læring eller mer bevissthet rundt hva som skulle læres?</li> </ul> <p>20. <b>E:</b> Tenkte du på læringsmålene når du gjennomførte økten? Tenkte du over hva du gjorde eller hvordan du kunne gjøre det bedre underveis i økten? Kan du utdype?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tenkte du på hva du fikk til og ikke fikk til i undervisningen?</li> </ul>
<p><b>Vurdering</b></p>	<p><b>G:</b> Når undervisningen bygger på en formativ vurderingspraksis, føler elevene at den fremmer læring og utvikling?</p> <p><b>H:</b> Hvordan opplever elevene vurdering i undervisningen?</p>	<p>I denne delen av intervjuet vil jeg stille deg spørsmål rundt vurdering i kroppsøvfaget</p> <p>21. <b>H:</b> Når du hører ordet vurdering, hva tenker du på da?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Har du hørt det før?</li> <li>- Hva tenker du det er?</li> <li>- Er det bare karakter eller er det noe mer?</li> <li>- Er det kun lærer driver med vurdering?</li> </ul> <p>22. <b>H:</b> Har du drevet med egenvurdering tidligere i kroppsøving? Har du noen eksempler?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Har lærer fått dere til å vurdere på ark eller skjema før?</li> <li>- Har lærer fått dere til å reflektere/evaluere det dere har gjort i timen? Underveis og etter timen?</li> <li>- Når du prøver ting i kroppsøving, tenker du over det du får til og ikke får til?</li> </ul>

		<p>23. <b>H:</b> Fikk du tilbakemeldinger fra lærer underveis i denne perioden? Kan du utdype?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Snakket lærer til deg underveis i timen? Hvordan da?</li> <li>- Stilte lærer deg spørsmål som fikk deg til å tenke?</li> <li>- Hvordan opplevdes det?</li> <li>- Følte du tilbakemeldingene fra lærer hjalp deg? Hvorfor?</li> <li>- Hjalp det deg til å forstå hva du skulle gjøre videre for å lære mer og utvikle deg?</li> </ul> <p>24. <b>G:</b> Følte du at du fikk mulighet til å vurdere eller evaluere deg selv underveis i kroppsøvingstimene? Kan du utdype?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tenkte du over det du fikk til og ikke fikk til?</li> <li>- Endret du måten du spilte eller arbeidet etter refleksjonsrundene?</li> <li>- Brukte du dine tidligere erfaringer til å endre måten du spilte på?</li> </ul>
<p><b>Trivsel, motivasjon</b></p>	<p><b>I:</b> Hvordan opplever elevene undervisning med fokus på felles hensiktsutvikling og veiledet refleksjon i forhold til andre kroppsøvingstimer?</p>	<p>25. <b>I:</b> Kunne du tenke deg å gjøre mer av dette i kroppsøvingsfaget? Hvorfor eller hvorfor ikke?</p> <p>26. <b>I:</b> Hvordan var disse undervisningsoppleggene i forhold til andre kroppsøvingstimer? Hva liker du best?</p> <p>27. <b>I:</b> Hvordan tror du det du har lært kan være relevant for deg utenfor skolen?</p> <p>28. <b>I:</b> Følte du på motivasjon og lærelyst i kroppsøvingstimene? Kan du utdype?</p>

## Vedlegg 2 – Stikkord til observasjon

Hvordan reagerer elevene på å delta i felles hensiktsutvikling?

Er det noen som bidrar mer enn andre? Er det noen som ikke deltar?

Synes elevene det er vanskelig eller lett å utvikle hensikt?

Forstår de hvorfor de skal være med å utvikle mål?

Forstår de hva som er læringsmålene?

Hvilke mål og hensikter blir utviklet?

Må lærer inn og veilede elevene i stor eller liten grad under utviklingen av hensikt?

Hvordan uttrykker elevene seg? Negativt eller positivt? Hva sier eller gjør de?

Viser elevene en form for mestring og glede i undervisningen?

Viser elevene en form for frustrasjon i undervisningen? Hva frustrerer de?

Hvordan er elevenes innsats i timen?

Hvordan gir elevene tilbakemeldinger til hverandre? Hva sier de?

### **Evaluering sammen med lærer etter endt undervisning:**

Hva tenker lærer om undervisningen?

Var det noe som var vanskelig å gjennomføre? Eller oppsto det problematiske situasjoner i undervisningen?

Hvordan var det å veilede, hjelpe og vurdere elevene?

Hvordan syns lærer at elevene reagerte på undervisningen?

## Vedlegg 3 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema til elever, lærer og rektor

### **Vil skolen delta i forskningsprosjektet?**

#### **Elevens erfaringer med refleksjon**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elever opplever undervisning med veiledet refleksjon som del av egen læring i kroppsøvingfaget. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva det vil innebære for deg om du ønsker å delta.

#### **Formål**

Refleksjon er et begrep som blir benyttet flere steder i læreplanen for kroppsøvingfaget, og blir flere steder beskrevet som et virkemiddel for å fremme læring. Men hvordan opplever elever undervisning som forsøker å veilede elevens refleksjon i kroppsøvingfaget? Formålet med dette masterprosjektet er å undersøke dette ved å rette fokus mot hvordan kroppsøving erfarer når undervisningen retter elevens oppmerksomhet mot refleksjon over egen læring i faget. Særlig er det ønskelig å undersøke hvordan elever opplever å reflektere i kroppsøving, og hva de tenker om hvordan veiledet refleksjon kan hjelpe de i egen læring og utvikling i kroppsøving.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen i Innlandet (Fakultet for helse- og sosialvitenskap/ Institutt for folkehelse og idrettvitenskap) er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får skolen spørsmål om å delta?**

Du har blitt spurt fordi du er rektor på en ungdomsskole, og har ansvar for pedagogisk, personal- og administrativ ledelse. Hensikten med studien er å undersøke hvordan elever erfarer veiledet refleksjon i kroppsøvingundervisning, og derfor trenger jeg godkjenning fra skolen om å få gjennomføre prosjektet

#### **Hva innebærer det for elevene å delta?**

Hvis elevene velger å delta innebærer det at de vil bli observert i kroppsøvingundervisning over en periode på ca. 2 uker. Hvis de også velger å samtykke til intervju, innebærer det at de kan bli spurt om å delta på intervju etter observasjonsperioden. Intervjuet vil ikke omfatte sensitive personopplysninger om elevene, men vil omhandle deres tanker om kroppsøvingfaget, og deres erfaringer under perioden som er observert. Alle intervjuer vil bli

tatt opp ved hjelp av lydopptak. Om elevene ønsker å delta på intervju kan de, foreldre og foresatte be om innsyn i intervjuguiden før intervjuet gjennomføres.

### **Det er frivillig for elevene å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet, og hvis elevene velger å delta, kan de når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle deres personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for elevene hvis de ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.

### **Elevenes personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker elevenes opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene fra elever til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Elevenes personopplysninger blir håndtert konfidensielt fra begynnelse til slutt i prosjektet, og er i samsvar med personvernregelverket (GDPR). Det er helt opp til eleven å delta og man kan ombestemme seg underveis ved å trekke samtykket.

- Vi vil ikke dele elevens informasjon med andre. Det er bare min veileder og meg som student som har tilgang.
- Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om elevene som deltar.
- Elevenes navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data (kodeliste).
- Alle personopplysninger blir lagret på en sikker forskningsserver
- Lydopptak fra intervjuet blir slettet når alt er skrevet ned (transkribert).
- Når jeg skriver masteroppgaven, vil jeg passe på at ingen vil bli gjenkjent verken direkte eller indirekte i teksten. Kodelisten vil bli slettet ved prosjektslutt.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om elevene?**

Vi behandler opplysninger om elever basert på elevens samtykke

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har personverntjenestene ved Sikt –

Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket

### **Elevenes rettigheter**

Så lenge elever kan identifiseres i datamaterialet, har de rett til:

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om de, og få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om dem som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om de
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av elevens sine personopplysninger.

Vi vil gi de en begrunnelse hvis vi mener at de ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes i november 2024. Opplysningene vil allikevel lagres videre for mulighet til etterprøvbarehet. Senest etter november 2025 vil alle data og personopplysninger slettes.

### **Spørsmål**

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- **Student:** Erling Sundet på e-post: [erlingsundet@gmail.com](mailto:erlingsundet@gmail.com), eller telefon: 94970349
- **Veileder:** Eirik Aarskog på e-post: [eirik.aarskog@inn.no](mailto:eirik.aarskog@inn.no), eller telefon: 94783590
- **Vårt personvernombud:** Høgskolen i Innlandets personvernombud – [www.inn.no/om-hogskolen/personvern/](http://www.inn.no/om-hogskolen/personvern/)
- 

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

### **Med vennlig hilsen:**

Erling Sundet  
(Masterstudent)

Eirik Aarskog  
(veileder)



## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At forskningsprosjektet kan gjennomføres på skolen

---

(Signert av Rektor, dato)

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## Elevers erfaringer med refleksjon

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elever opplever undervisning med veiledet refleksjon som del av egen læring i kroppsøvfingsfaget. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva det vil innebære for deg om du ønsker å delta.

### **Formål**

Refleksjon er et begrep som blir benyttet flere steder i læreplanen for kroppsøvfingsfaget, og blir flere steder beskrevet som et virkemiddel for å fremme læring. Men hvordan opplever elever undervisning som forsøker å veilede elevers refleksjon i kroppsøvfingsfaget? Formålet med dette masterprosjektet er å undersøke dette ved å rette fokus mot hvordan kroppsøving erfares når undervisningen retter elevers oppmerksomhet mot refleksjon over egen læring i faget. Særlig er det ønskelig å undersøke hvordan elever opplever å reflektere i kroppsøving, og hva de tenker om hvordan veiledet refleksjon kan hjelpe de i egen læring og utvikling i kroppsøving.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen i Innlandet (Fakultet for helse- og sosialvitenskap/ Institutt for folkehelse og idrettsvitenskap) er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du har blitt spurt fordi du er en elev som går på ungdomsskolen. Hensikten med studien er å undersøke hvordan elever erfarer veiledet refleksjon i kroppsøvfingsundervisning, og derfor er du som elev i ungdomsskolen spurt om å være med.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta innebærer det at du vil bli observert i kroppsøvfingsundervisning over en periode på ca. 2 uker. Hvis du også velger å samtykke til intervju, innebærer det at du kan bli spurt om å delta på intervju etter observasjonsperioden. Intervjuet vil ikke omfatte sensitive personopplysninger om deg, men vil omhandle dine tanker om kroppsøvfingsfaget, og dine erfaringer under perioden som er observert. Alle intervjuer vil bli tatt opp ved hjelp av lydopptak. Om du ønsker å delta på intervju kan du, foreldre og foresatte be om innsyn i intervjuguiden før intervjuet gjennomføres.

## **Det er frivillig å delta**

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

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene fra deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Dine personopplysninger blir håndtert konfidensielt fra begynnelse til slutt i prosjektet, og er i samsvar med personvernregelverket (GDPR). Det er helt opp til deg å delta og du kan ombestemme deg underveis ved å trekke samtykket.

- Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare min veileder og meg som student som har tilgang.
- Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.
- Ditt navn og dine kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data (kodeliste).
- Alle personopplysninger blir lagret på en sikker forskningsserver
- Lydopptak fra intervjuet blir slettet når alt er skrevet ned (transkribert).
- Når jeg skriver masteroppgaven, vil jeg passe på at ingen vil bli gjenkjent verken direkte eller indirekte i teksten. Kodelisten vil bli slettet ved prosjektslutt.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har personverntjenestene ved Sikt –

Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket

## **Dine rettigheter**

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

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende,
- å få slettet personopplysninger om deg,

- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes i november 2024. Opplysningene vil allikevel lagres videre for mulighet til etterprøvbarehet. Senest etter november 2025 vil alle data og personopplysninger slettes.

### **Spørsmål**

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- **Student:** Erling Sundet på e-post: [erlingsundet@gmail.com](mailto:erlingsundet@gmail.com), eller telefon: 94970349
- **Veileder:** Eirik Aarskog på e-post: [eirik.aarskog@inn.no](mailto:eirik.aarskog@inn.no), eller telefon: 94783590
- **Vårt personvernombud:** Høgskolen i Innlandets personvernombud – [www.inn.no/om-hogskolen/personvern/](http://www.inn.no/om-hogskolen/personvern/)
- 

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

### **Med vennlig hilsen:**

Erling Sundet  
(Masterstudent)

Eirik Aarskog  
(veileder)

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i observasjon

å delta i intervju

at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til etterprøvnbarhet

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

---

(Signert av foreldre/foresatte, dato)

# Vil du delta i forskningsprosjektet?

## Elevers erfaringer med refleksjon

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elever opplever undervisning med veiledet refleksjon som del av egen læring i kroppsøvingfaget. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva det vil innebære for deg om du ønsker å delta.

### Formål

Refleksjon er et begrep som blir benyttet flere steder i læreplanen for kroppsøvingfaget, og blir flere steder beskrevet som et virkemiddel for å fremme læring. Men hvordan opplever elever undervisning som forsøker å veilede elevers refleksjon i kroppsøvingfaget? Formålet med dette masterprosjektet er å undersøke dette ved å rette fokus mot hvordan kroppsøving erfares når undervisningen retter elevers oppmerksomhet mot refleksjon over egen læring i faget. Særlig er det ønskelig å undersøke hvordan elever opplever å reflektere i kroppsøving, og hva de tenker om hvordan veiledet refleksjon kan hjelpe de i egen læring og utvikling i kroppsøving.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet (Fakultet for helse- og sosialvitenskap/ Institutt for folkehelse og idrettvitenskap) er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt spurt fordi du er lærer på en ungdomsskole. Hensikten med studien er å undersøke hvordan elever erfarer veiledet refleksjon i kroppsøvingundervisning. Du som lærer kan være en god støttespiller og ressurs for å kunne utvikle og gjennomføre et godt undervisningsopplegg i dette forskningsprosjektet

### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta innebærer det at du vil bli inkludert i planleggingen og gjennomføringen av kroppsøvingundervisning som skal benyttes under forskningsperioden. Dette vil være en periode på ca. 2 uker. Hvis du velger å delta vil det også innebære at det vil bli skrevet ned notater fra vårt arbeid sammen. Notatene vil ikke omfatte personopplysninger om deg, men vil omhandle våre tanker og diskusjoner rundt utviklingen av undervisningsopplegget.

## **Det er frivillig for elevene å delta**

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

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene fra deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Dine personopplysninger blir håndtert konfidensielt fra begynnelse til slutt i prosjektet, og er i samsvar med personvernregelverket (GDPR). Det er helt opp til deg å delta og du kan ombestemme deg underveis ved å trekke samtykket.

- Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare min veileder og meg som student som har tilgang.
- Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.
- Ditt navn og dine kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data (kodeliste).
- Alle personopplysninger blir lagret på en sikker forskningsserver
- Lydopptak fra intervjuet blir slettet når alt er skrevet ned (transkribert).
- Når jeg skriver masteroppgaven, vil jeg passe på at ingen vil bli gjenkjent verken direkte eller indirekte i teksten. Kodelisten vil bli slettet ved prosjektslutt.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har personverntjenestene ved Sikt –

Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket

## **Dine rettigheter**

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

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende,
- å få slettet personopplysninger om deg,

- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Vi vil gi de en begrunnelse hvis vi mener at de ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes i november 2024. Opplysningene vil allikevel lagres videre for mulighet til etterprøvbarhet. Senest etter november 2025 vil alle data og personopplysninger slettes.

### **Spørsmål**

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- **Student:** Erling Sundet på e-post: [erlingsundet@gmail.com](mailto:erlingsundet@gmail.com), eller telefon: 94970349
- **Veileder:** Eirik Aarskog på e-post: [eirik.aarskog@inn.no](mailto:eirik.aarskog@inn.no), eller telefon: 94783590
- **Vårt personvernombud:** Høgskolen i Innlandets personvernombud – [www.inn.no/om-hogskolen/personvern/](http://www.inn.no/om-hogskolen/personvern/)
- 

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

### **Med vennlig hilsen:**

Erling Sundet  
(Masterstudent)

Eirik Aarskog  
(veileder)

---

## **Samtykkeerklæring**



Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i utviklingen og gjennomføringen av undervisningsopplegg under forskningsperioden

---

(Signert av Lærer, dato)

## Vedlegg 4 – Øktplaner

### Øktplan 22.01.24

Tema: Samspill gjennom håndball som aktivitet

Kompetansemål:

- trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter
- bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til framgang for andre
- anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger

Læringsmål: Læringsmålet og hensikten med undervisningen utvikles sammen med elevene i starten av timen. Målene som blir utviklet er basert på utvalgte kompetansemål i læreplanen.

Utstyr: Håndballer, softballer, vester, kjepler

Tid	Hva	Hvordan	Hvorfor
2-5 min	Oppstart	Samler elevene i en sirkel. Forteller elevene litt om forskningsprosjektet de skal være med på i 2 uker fremover. Deretter presenteres tema for perioden og hva slags kompetansemål undervisningen fokuseres rundt.	
5 min	Felles hensiktsutvikling	Basert på temaet og kompetansemålene, skal elevene være med å diskutere og komme med forslag om hva som skal læres i undervisningen. Elever og lærer skal sammen utvikle hvilke læringsmål undervisningen skal ha	Hensikten med en felles hensiktsutvikling er å involvere elevene i prosessen slik at de har en formening om hvor de skal i forhold til læring, og hvordan de skal handle for å komme seg dit. De skal få en forståelse for hva som skal læres og hva som forventes av de (Utdanningsdirektoratet, 2022). Som lærer er det viktig å veilede elevene slik at hensikten blir meningsfull. Vi skal veilede de slik at de lærer å lære på en reflektert og intelligent måte (Dewey, 1938). Det blir en sosial prosess der elevene og lærer forhandler med hverandre for å utvikle en felles forståelse for målet de skal jobbe mot
5 min	Oppvarming: Holde ballen i spill	En øvelse som går ut på å holde ballen i spill til enhver tid. Starter med at det spilles ut 3 baller som elevene skal kaste til	En øvelse der elevene skal få erfare hva som er viktig for å få til et godt samspill. Her må elevene erfare og

		<p>hverandre. Etter hvert vil det komme inn fler og fler baller. Det er ikke lov å sende ballen frem og tilbake til den man fikk den fra. I tillegg kan man ikke holde ballen i mer enn 5 sekunder. Elevene skal utforske og erfare i denne øvelsen. De skal erfare og se hva som kan være viktig å tenke på for å etablere et godt samspill. Viktig for lærer å stille reflekssive spørsmål for å få tak i elevenes tanker, slik at man kan veilede de.</p>	<p>tenke over hva som er viktige momenter Legger til rette for refleksjonsrunder der elevene kan få uttrykke hva de har erfart.</p>
10-15 min	Hoveddel: Sirkel-pasninger	<p>Man deler opp i to sirkler med ca 10 elever i hver sirkel. Innad i sirkelen skal elevene kaste en ball til hverandre i en bestemt rekkefølge. Elevene bestemmer selv rekkefølgen. Etter hvert som de kaster kommer det flere og flere baller i spill. Etter elevene har prøvd en stund, skal gruppene konkurrere mot hverandre. Det er om å gjøre å ha flest baller i spill. Her brukes induktiv metode, der elevene selv skal kommunisere med hverandre og prøve og utforske for å finne en løsning. Her går lærer inn i en veilederrolle som veileder og støtter elevene. Legger til rette for refleksjonsrunder underveis der elevene kan evaluere og diskutere basert deres erfaringer.</p>	<p>En øvelse som utfordrer elevene til finne en løsning på hvordan de skal få til et pasningsmønster sammen. Her må de ta med seg tidligere erfaringer og forsøke å finne en løsning</p> <p>Under refleksjonsrundene får elevene diskutert sammen over erfaringene de har gjort, og hvordan de kan gjøre det bedre. For lærer er det viktig å få tak i elevens tanker ved å stille reflekssive spørsmål. Lærer må gripe tak i elevens tanker med å stille reflekterende spørsmål og gi reflekterende tilbakemeldinger som får elevene til å se sammenhenger eller få tanken til å bli tydeligere. Få elevene til å bli beviste i deres tankeprosess.</p>
10-15 min	10 trekk	<p>Deler opp i 2 lag. I denne øvelsen er det om å gjøre å sende 10 pasninger til hverandre uten at motstander fanger ballen. Blir ballen tatt av motstanderen eller om ballen havner utenfor spillområdet, vil det andre laget vinne ballen. Det er ikke lov å bevege seg mens man har ballen.</p>	
5 min	Avslutning	<p>Samles i en sirkel til slutt der elevene får være med å diskutere hva vi skal jobbe imot</p>	

		til neste økt. De skal være med å utvikle målene og hensikten for neste økt	
--	--	---	--

## Øktplan: 23.01.24

Tid	Hva:	Hvordan
5 min	Oppstart: Utvikle mål	Fortelle hva vi skal gjøre i løpet av timen. Stille elevene noen spørsmål rundt hva vi gjorde i sist time. Spør om hva de følte de fikk til godt, og hva som kan forbedres. Involvere elevene i prosessen om hva slags mål vi skal jobbe mot
10 min	Stjele kjebler Refleksjonsrunder underveis	Deler inn i fire lag. Hvert lag får 4 kjebler som de plasserer i sitt hjørne. Spillet går ut på at man skal spille seg frem til motstanderens kjebler og skyte de ned. Treffer man en kjeble tar man den med til sitt hjørne. Lagene som ikke har ball, skal forsvare seg. Bruker vanlige håndball regler og det er et ekstra fokus på pasninger. I denne øvelsen brukes det også induktiv metode, slik at det er elevene som selv skal utforske. Dermed blir lærerrollen en mer støttespiller og kan hjelpe elevene videre i utviklingen
10 min	3 mot 3 duellspill: Refleksjonsrunder underveis	En øvelse der elevene skal få øve på å gå i rom og svare på hverandres bevegelser. Elevene spiller 3 mot 3, der det er 3 angrepsspillere og 3 forsvarsspillere. Forsvarsspillerne skal ligge tett oppi angrepsspillerne for å gjøre det vanskelig for spillerne å lage rom. De skal forsøke å følge samme spiller hele tiden. Angrepsspillerne må forsøke å lage rom for hverandre og ha motsatte bevegelser slik at de får avsluttet fremfor mål

10 min	5 mot 3 Refleksjonsrunder underveis	Spiller 5 mot 3. Det er om å gjøre å spille seg frem til en avslutningsmulighet uten at forsvarspillerne får tak i deg. Blir man tatt på, går spillet videre. Det er om å gjøre å skape rom slik at forsvarspillerne ikke tar deg
--------	--	---

## Øktplan 29.01.24

Mål: Anvende utviklede ferdigheter i spill som kan forbedre samspillet

Tid	Hva	Hvordan
3-5 min	Oppstart og diskusjon med elevene om hensikt	
5-10 min	Oppvarming med balltilvendning og pasningsøvelser	<p>Elevene får utdelt hver sin ball som de skal sprette rundt i gymsalen. Etter hvert får de tildelt ulike oppgaver som de skal løse. 1. Kaste ballen i luften og ta i mot. 2. Kaste ballen i luften og klappe i henda. 3. Kaste ballen i luften og snu 360 grader rundt. 4. Kaste ballen i luften, sette seg ned og opp igjen</p> <p>Par-øvelser:</p> <p>1. Gå sammen 2 og 2 med to baller innad i paret. Den ene eleven kaster ballen sin høyt opp i luften og mottar samtidig en pasning fra makkeren sin, som en sender tilbake før en mottar ballen en selv kastet opp i luften igjen. Her kan elevene legge til en ekstra ball også.</p> <p>2. Elevene står 2 og 2 med to baller innad i paret. Den ene kaster en stusspasning mens den andre kaster et overarmskast. Her kan elevene variere og bestemme selv hvordan de vil løse det. De kan velge andre kombinasjoner også</p> <p>3. Elevene går sammen to og to. Øvelsen går ut på at elevene skal kaste ballen i veggen og ta i mot ballen. Den ene eleven skal kaste mens den andre tar imot</p>
10 min	Angrep mot forsvar. Etablere et pasningsmønster og få avsluttet på mål	Her skal elevene spille 6 mot 6 der et lag angriper, og et lag forsvarer seg. Elevene

	Refleksjonsrunder underveis	må klare å sende 10 pasninger innad i laget før de får lov til å forsøke score mål. Det forsvarende laget skal forflytte seg bortover og hindre at det angripene lag får avsluttet. Viktig å forsøke å stenge rom. Elevene må forsøke å ta med seg de tidligere erfaringene de har hatt i de andre øktene som har vært gjennomført og forsøke å anvende de. Her bli
10 min	Spill på stor bane. Viktig å stoppe opp og legge til rette for refleksjonsrunder og veiledning fra lærer. Viktig å få elevene til å huske på hva de har lært i de foregående øktene og forsøke å se sammenhenger med det. Prøve å anvende dette i spill.	Her skal vi spille det fulle spillet. 6 mot 6 med keeper. Spiller med vanlige regler Her er det viktig for lærer å stoppe opp underveis og få elevene til å reflektere. Hva kan gjøres annerledes osv. hva fungerer hvorfor, sammenhenger med andre pasningsøvelser vi har hatt. Hva er viktig å tenke på.



## Øktplan 30.01.24

Mål:

Kunne øve på å skape rom, gjøre hverandre gode, være i bevegelse og anvende dette spill

Fokus:

Få lagene til å legge en taktikk på hvordan de skal spille og hvordan de skal kunne anvende det vi jobber med. Deretter spiller vi en omgang på 5-10 min. Etter dette skal vi igjen ha en pause der hvert av lagene går hvert til sitt og diskuterer hva de har erfart og hva de kan gjøre anledes i forhold til målet. Her det noe som vi ikke er så gode på? Hvordan kan vi løse det? Hva fungerer? Hvorfor? Hva skal vi prøve på i denne omgangen? Jeg som lærer må stille refleksive spørsmål og få elevene til å gi svar, deretter må jeg veilede og gi tips videre.


Viktig å inkludere de elevene som ikke sier så mye. Stil spørsmål til de eleven eller ta de litt til side hvis det er mulig og hør med de.

Tid	Hva	Hvordan
2-5 min	Oppstart	
5 min	Skadefri	Deler inn i 2 rekker der elevene skal løpe frem og tilbake, mens de gjør ulike øvelser som er relevante å gjøre med tanke å få varmet opp godt til hovedaktiviteten
5 min	Holde ballen i spill	En øvelse som går ut på å holde ballen i spill til enhver tid. Starter med at det spilles ut 3 baller som elevene skal kaste til hverandre. Etter hvert vil det komme inn fler og fler baller. Det er ikke lov å sende ballen frem og tilbake til den man fikk den fra. I tillegg kan man ikke holde ballen i mer enn 5 sekunder. Elevene skal utforske og erfare i denne øvelsen. De skal erfare og se hva som kan være viktig å tenke på for å etablere et godt samspill. Viktig for lærer å stille refleksive

		spørsmål for å få tak i elevenes tanker, slik at man kan veilede de.
30 min	Spill med refleksjonsrunder	Deler opp i 2 lag. Spiller med vanlige håndballregler. Starter med at lagene stiller seg opp og diskuterer taktikk. Viktig for lærer å presisere hva vi jobber med. Deretter spiller vi. Etter en stund stoppes spillet og lagene går til hvert hjørne. Her skal elevene diskutere og reflektere over deres erfaringer. Lærer stiller refleksive spørsmål. Få elevene til å tenke over hva som fungerte, hva kan gjøres annerledes, hvorfor, hvordan går det i forhold til det vi jobber mot.
Avslutning	Avslutning	En siste felles refleksjon der man får høre tankene til elevene.

## Vedlegg 5 – Godkjenning fra Sikt/NSD

# Vurdering av behandling av personopplysninger

 Skriv ut

 07.12.2023 ▾

**Referansenummer**

907689

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

07.12.2023

**Tittel**

Elevers erfaringer med refleksjon som pedagogisk virkemiddel i kroppsøving

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for folkehelse og idrettsvitenskap

**Prosjektansvarlig**

Eirik Aarskog

**Student**

Erling Sundet

**Prosjektperiode**

04.12.2023 - 29.11.2024


**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 29.11.2024.

[Meldeskjema](#) 

**Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringene registrert i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

