



# MASTEROPPGAVE

## *Elevmedvirkning i kroppsøving*

- *En kvalitativ studie av noen lærere- og elevers beskrivelser av elevmedvirkning i kroppsøving på ungdomsskolen.*

## *Student Voice in Norwegian PE*

- *A qualitative study on how a selection of teachers and students, describe how student voice is a part of their physical education in Norwegian secondary school.*

## Per Kristian Noraas Bendvold

Master i didaktiske praksiser

Fakultetet for Lærerutdanning, kultur og idrett,

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag.

Veileder: Camilla Helene Hallås Farestveit

Innleveringsdato: 16. mai. 2022

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## **Forord**

Å skrive en masteroppgave er en heltidsjobb, var det noen som påsto, det har det også vært. Denne oppgaven startet på mange måter i 2019, da jeg, sammen med en håndfull andre kroppsøvingslærere, søkte og kom inn på lærerspesialiststudiet ved Høgkolen på Vestlandet. Nå, snart tre år senere skriver jeg forordet i en masteroppgave som på mange måter demonstrer hva jeg har lært underveis.

Etter å ha lest en masteroppgave eller to, kan man ikke la være å humre litt over klisjeen når man leser at «dette har vært en reise», men det er vel en grunn til at det ofte blir beskrevet slik. Dette har vært en kunnskapsreise i faget kroppsøving, som har bidratt til å se en dybde i faget jeg ellers aldri ville hatt muligheten til å se. Jeg vil rette en stor takk til engasjerte og kunnskapsrike undervisere, og ikke minst en takk til mine medstudenter for mange gode faglige refleksjoner. Det har vært slitsomt, men moro!

Selve masteroppgaven har vært en mulighet til å fordype meg akademisk og dette har på mange måter vært en egotripp, der jeg har brukt mye tid på meg selv og mitt arbeid. Jeg vil derfor også rette en takk til en ekstraordinært tålmodig og faglig dyktig kone, som til tross for å være matematikklærer, nå nærmest har en uformell master i kroppsøving. Jeg har dessuten forståelsesfulle barn, som har bidratt med komplimenter og en støttende tilstedeværelse.

Jeg vil takke rektor, lærerne og elevene som sa seg villig til å la meg gjennomføre dette prosjektet og stilte seg til disposisjon som informanter.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til min veileder, Camilla Helene Hallås Farestveit, for konkrete tilbakemeldinger og råd underveis i prosjektet.

**Lier, 16. mai 2022**

**Per Kristian Noraas Bendvold**

## Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som har til hensikt å belyse hvordan noen elever i ungdomsskolen opplever elevmedvirkning og hvordan noen lærere i ungdomsskolen praktiserer elevmedvirkning. Dette gjøres gjennom problemstillingen: *Hva kjennetegner noen læreres og elevers beskrivelser rundt begrepet elevmedvirkning i kroppsøving?* Med to underliggende forskningsspørsmål. a) *Hvordan beskriver lærere i denne studien at de legger til rette for elevmedvirkning i kroppsøving?* b) *Hvordan beskriver elevene i denne studien sine opplevelser med elevmedvirkning i kroppsøving?* Undersøkelsen baserer seg på semistrukturerte dybdeintervjuer med tre ulike ungdomsskolelærere og tre gruppeintervjuer med elever fra 8. 9. og 10. trinn ved en ungdomsskole.

Oppgavens bakgrunn er knyttet til resultater fra elevundersøkelsen og tidligere forskning rundt elevmedvirkning i kroppsøving. Innholdet i begrepet elevmedvirkning forankres og forklares ved en gjennomgang av hvordan elevmedvirkning står beskrevet i læreplanen. Elevmedvirkning knyttes til å involvere tilpasset opplæring og vurdering for læring. Studiens funn diskuteres i lys av læreplanen, tidligere forskning og et teoretisk rammeverk i form av læringsteorien *The Spectrum of Teaching Styles* av Mosston og Ashworth (2008). Denne læringsteorien forklarer fenomenet undervisning som en prosess som er definert av hvem som tar beslutninger i interaksjonen mellom lærer og elev.

Funnene viser at beskrivelser av elevmedvirkning ikke er så forskjellige fra det tidligere forskning viser, det er rom for å praktisere mer elevmedvirkning enn det gjøres i dag (Aarskog et al., 2021; Engebretsen et al., 2020; Utdanningsdirektoratet, 2021; Moen et al. 2018; Leirhaug, 2016; Standal et al., 2020; Wendelborg et al., 2018). Elevene beskriver tilpasset opplæring, og inkludering i planlegging og vurdering, som viktige aspekter ved elevmedvirkning. Det å være inkludert på en slik måte at kroppsøvingsundervisningen føles relevant, pekes på av Beni et al. (2017), som en av de viktigste faktorene for at elevene skal oppleve faget som meningsfullt. Elevene beskriver også at de synes det er utfordrende å bli inkludert i vurderingsarbeid når læreren ikke snakker et språk de forstår. Måten elevene blir inkludert i vurderingsarbeidet er av stor betydning for utbyttet av vurderingen (Aarskog, 2021; Leirhaug & Annerstedt, 2016; Leirhaug et al., 2016).

I tråd med læringsteorien til Mosston og Ashworth (2008), beskriver lærerne at utforskende aktiviteter i undervisningen egner seg bedre til elevmedvirkning enn aktiviteter som innebærer at elevene skal øve på noe etter et bestemt øvingsbilde. Funn i studien peker på at det er lite hensiktsmessig å la elever medvirke i en aktivitet som allerede har velprøvde regler og teknikker. Studien konkluderer derfor med at kunnskap om undervisningsstiler og hvordan disse kan påvirke læringsutbyttet til elevene, kan være et verdifullt bidrag i arbeidet med elevmedvirkning.

**Nøkkelord:** Kroppsøving, elevmedvirkning, undervisningsstil, spectrum of teaching styles, tilpasset opplæring, vurdering for læring

### **Abstract**

This Master's thesis relies on qualitative data acquired through semi structured interviews. Norwegian secondary school teachers and student have been interviewed for the purpose of answering the following research questions: What landmark descriptions does middle secondary school students give of how they perceive their opportunities for giving their student voice in PE, and what landmark descriptions does middle school teachers describe in their facilitation of student voice in PE? A total of six interviews were conducted, three semi structured in-depth interviews with teachers and three group interviews with students from the 8<sup>th</sup>, 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> grade.

Previous research in PE regarding assessment, student voice, differentiated instruction, and results from the Norwegian national student survey, serve as a background for this study. The content of which is used to describe what student voice entails, is derived from studying the Norwegian curriculum. Student voice is described as having close connections to differentiated learning and assessment for learning. The findings in this study are discussed on the basis of this description of student voice, and on the premise of Mosston and Ashworth (2008), theory of how teaching behaviour is a chain of decision making.

In similarity with previous research on the matter, this study finds that there is room for student voice to be a bigger part of PE (Aarskog et al., 2021; Engebretsen et al., 2020; Utdanningsdirektoratet, 2021; Moen et al. 2018; Leirhaug, 2016; Standal et al., 2020; Wendelborg et al., 2018). Students describe student voice as having close connections with

differentiated learning and that student voice means to be included in the decisions regarding planning and assessment. Including students in a way that makes PE feel personally relevant is recognized as a key factor in making PE meaningful (Beni et al., 2017). Students also point out that being a part of the assessment process is difficult when the teachers use a language they don't understand. Previous research finds that how students are being involved in assessment greatly influences the outcome of the assessment (Aarskog, 2021; Leirhaug & Annerstedt, 2016; Leirhaug et al., 2016).

In line with the learning theory by Mosston and Ashworth (2008), the teachers describe activities that involves exploring, as more suited for facilitating student voice, compared to activities that involves doing something in a certain way. Findings in this study suggest that there is little point in trying to facilitate for student voice in activities that already has a set way of doing things, and concludes that having knowledge of different teaching styles, and what they may achieve in regard to possible learning outcomes, can be a valuable contribution to further the work with student voice in PE.

**Keywords:** Physical education (PE), student voice, teacher behaviour, student behaviour, spectrum of teaching styles, assessment for learning, differentiated instruction

## **Innholdsfortegnelse**

Kapittel 1 - Innledning .....	9
1.1 Problemstilling .....	10
Kapittel 2 - Bakgrunn og aktualisering .....	11
2.1 Hva er elevmedvirkning, og hvorfor er elevmedvirkning viktig? .....	11
2.1.1 Lovverket om elevmedvirkning.....	12
2.1.2 FN/Unicef om elevmedvirkning .....	12
2.1.3 Elevmedvirkning i læreplanenes overordnede del.....	13
2.1.4 Elevmedvirkning i læreplanen for kroppsøving .....	13
2.2 Elevmedvirkning i ulike deler av læringsprosessen.....	14
2.2.1 Elevmedvirkning som fremmer elevenes læring .....	15
2.2.2 Tilpasset opplæring.....	15
2.2.3 Vurdering for læring .....	16
2.2.4 Undervisningsmetode .....	17
2.4 Overgangen fra LK06 til LK20.....	18
2.5 Elevundersøkelsen .....	19
Kapittel 3 - Teori .....	21
3.1 «The Spectrum of Teaching Styles» .....	21
3.1.1 Undervisningsstil .....	22
3.1.2 Prosessen rundt valg av undervisningsstil .....	23
3.1.3 O-T-L-O.....	26

3.2 Ulike undervisningsstiler .....	26
3.2.1 Stil B – The Practice Style.....	26
3.2.2 Stil E – Inclusion Style .....	27
3.2.3 Stil H – Divergent Discovery .....	29
3.3 Feedback – Vurdering for læring .....	30
Kapittel 4 - Metode .....	32
4.1 Design .....	32
4.2 Utvalgskriterier .....	33
4.3 Datakilder.....	34
4.3.1 Intervju.....	34
4.4 Datainnsamling .....	36
4.4.1 Presentasjon av informantene .....	36
4.4.2 Gjennomføring av intervjuene.....	37
4.5 Analyse .....	37
4.6 Kvalitet, Reliabilitet og validitet.....	40
4.6.1 Reliabilitet .....	40
4.6.2 Validitet og kvalitet .....	40
4.7 Forskningsetikk.....	41
Kapittel 5 – Funn og diskusjon .....	43
5.1 - Lærernes beskrivelser av elevmedvirkning i kroppsøving.....	43
5.1.1 Beskrivelser av hva elevmedvirkning innebærer.....	43

5.1.2 Eksempler på elevmedvirkning .....	46
5.1.3 Oppsummering .....	49
5.2 Lærerne beskriver elevmedvirkning som et utviklingsarbeid.....	50
5.2.1 En rolleendring .....	50
5.2.2 Hvilke aktiviteter som egner seg for elevmedvirkning .....	53
5.2.3 Mange positive sider, men ikke uten utfordringer.....	55
5.2.4 Oppsummering .....	56
5.3 Elevenes beskrivelser av elevmedvirkning i kroppsøving.....	57
5.3.1 Generelle beskrivelser av hva elevmedvirkning innebærer.....	57
5.3.2 Tilpasset opplæring.....	60
5.3.3 Hvordan elevene ønsker å kunne påvirke .....	62
5.3.4 Oppsummering .....	64
5.4 Elevenes opplevelser av elevmedvirkning i kroppsøving.....	64
5.4.1 Oppsummering .....	68
5.5 Sammenfattende oppsummering og diskusjon av funn .....	68
Kapittel 6 – Avslutning og veien videre.....	70
6.1 Videre forskning .....	71
Referanser.....	72
Figurer .....	77
Vedlegg .....	78



## Kapittel 1 - Innledning

Elevmedvirkning er et tema som i større grad har blitt gjort relevant gjennom den nye læreplanen LK20, og til forskjell fra tidligere, så er elevmedvirkning nå eksplisitt nevnt i læreplanen for kroppsøving. I denne anledningen, har Sunniva Sandanger og Martin Johannesen, som begge jobber ved Nyskolen i Oslo, en skole som er kjent for sitt arbeid med elevdemokrati, skrevet boken *Reel elevmedvirkning*.

*Ordet å «medvirke» er på en og samme tid et enkelt og et komplisert begrep. Det ligger i ordet hva det betyr – at man skal være med på å virke eller delta i noe. Det sier derimot ikke noe om hvordan eller hvor mye, og dessuten brukes ikke «medvirke» så rent sjeldent i stedet for uttrykket «bestemme selv», og da begynner det å bli rotete. (Sandanger og Johannessen, 2021, forord s. 1)*

Elevmedvirkning er, som beskrevet over, ikke nødvendigvis et lett begrep å forstå innholdet av. Dette kommer også til syne gjennom nyere forskning på elevmedvirkning i norsk skole. Jones og Bubb (2020), skriver om elevmedvirkning i bladet *Utdanning*, og bemerker at norsk skole sliter med å få det til. De samme forskerne har i 2021, gjennomført en annen studie, hvor fokuset var hvordan elevmedvirkning kan forbedre skolen. I denne undersøkelsen fant de at elever ønsker å bli hørt og lærere ønsket å lytte, men at den nåværende elevmedvirkning i stor grad var begrenset til å omfatte involvering i elevrådet. Elevene forteller at de har lite påvirkning over hva som skjer i en undervisningstime og lærere forteller om manglende tid og kompetanse (Jones & Bubb, 2021). Nyere forskning gjort innenfor kroppsøvfingsfaget er også i større grad opptatt av elevmedvirkning (Moen et al., 2018; Aarskog et al., 2019). I det siste nummeret av *Bedre Skole* skriver Evensen (2022), at når elevene får medvirke, så kan det bidra til økt motivasjon og økt læringsutbytte, samtidig kan medvirkning bidra til et trygt og godt læringsmiljø (s. 27).

I forbindelse med innføring av nye læreplaner har «Lærerrommet», en podcast som snakker om viktige og aktuelle tema innenfor utdanningsfeltet, laget en egen episode om elevmedvirkning, «Hva betyr elevmedvirkning i fagfornyelsen». Her trekkes det frem at elevmedvirkning er viktig med tanke på motivasjon, læring og at det er et prinsipp som skal gjelde for alle elever. Bjørn Øyvinn Bugge sier: «Det er en misforståelse at man bare kan

overlate de faglig sterke elevene til seg selv. Læringsstiler og tilpasset opplæring er også viktige stikkord når vi snakker om elevmedvirkning, påpeker han» (Alver, 2020, s. 1).

Evensen (2022), påpeker at LK20 legger opp til en aktiv elevrolle, men at elevundersøkelsen viser at elevinvolveringen i norsk skole er svak (s. 27). Elevmedvirkning er, til tross for sin nå tydeligere plass i læreplanen, ikke et nytt begrep. At elevene skulle medvirke, var også en tydelig del av den generelle delen av læreplanen for LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2006). Elevenes medvirkning i skolesammenheng har i en årrekke scoret dårlig i elevundersøkelsen, og tall fra elevundersøkelsen for 2021 viser ingen markant oppgang i elevens medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Ifølge læreplanen, er kroppsøving et fag som er i særstilling sammenlignet med andre skolefag, her skal elevenes forutsetninger og innsats være med i vurderingen av elevenes kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevmedvirkning er ifølge læreplanen like viktig i alle fag, men kroppsøvingfagets særstilling gjør det kanskje enda viktigere å la elevene medvirke for å kunne oppnå fagets sentrale verdier (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Gjennom en kvalitativ tilnærming, ønsker denne studien å se nærmere på elevmedvirkning i faget kroppsøving, med den hensikt å bringe frem ny og relevant kunnskap om hvordan lærere og elever forstår begrepet elevmedvirkning, og hvordan elevmedvirkning kan jobbes med i praksis.

## **1.1 Problemstilling**

Prosjektets problemstilling er: *Hva kjennetegner noen læreres og elevers beskrivelser rundt begrepet elevmedvirkning i kroppsøving?*

Forskningsspørsmål:

- (1) Hvordan beskriver lærere i denne studien at de legger til rette for elevmedvirkning i kroppsøving?
- (2) Hvordan beskriver elevene i denne studien sine opplevelser med elevmedvirkning i kroppsøving?

## Kapittel 2 - Bakgrunn og aktualisering

Dette kapittelet tar for seg hva begrepet elevmedvirkning innebærer, hvorfor elevmedvirkning er viktig og hvordan begrepet er en del av kroppsøvingfaget. Det beskrives hvordan elevmedvirkning har tette bånd til tilpasset opplæring, vurdering for læring og at lærerens metodevalg spiller en viktig rolle i dette forholdet. For å videre aktualisere elevmedvirkning som et viktig tema gjøres det et kortfattet blikk på overgangen fra LK06 til LK20, og en presentasjon av resultatene fra elevundersøkelsen.

### 2.1 Hva er elevmedvirkning, og hvorfor er elevmedvirkning viktig?

«Medvirkning er litt som snø – det er tilsynelatende noe alle vet hva er, men så er det ikke slik likevel. Vi har nysnø, tørr snø, våt snø, gammel snø, grovkornet snø og så videre» (Hodneland, 2012, s. 146). Hodneland (2012) sammenligner snø med medvirkning for å illustrere at det finnes flere ulike forståelser av begrepet medvirkning, og at de ulike forståelsene av begrepet kan føre til at det glipper, på samme måte som når man smører skiene sine på bakgrunn av at man tror det er kald finkornet snø, mens det i realiteten er våt grovkornet snø (Hodneland, 2012, s. 146). I dette underkapittelet vil tre ulike aspekter ved elevmedvirkning belyses, først hvorfor elevmedvirkning er viktig, så det formelle grunnlaget for å inkludere elevmedvirkning i læreplanen, og til slutt beskrivelser av hva elevmedvirkning innebærer, beskrevet gjennom hva FN/Unicef og læreplanen skriver om elevmedvirkning.

Både læreplanens overordnede del og læreplanen i kroppsøving omtaler elevmedvirkning som en viktig del av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er flere gode grunner til å inkludere elevmedvirkning i opplæringen. Blant annet viser en oversiktsstudie av 50 fagfelleverderte artikler, at personlig relevant læring, som betyr at elevene får gehør for egne interesser og tilpasset opplæring, er en av de viktigste årsakene til at elevene opplever kroppsøvingfaget som et meningsfullt fag (Beni et al., 2017, s. 304). Engebretsen et al. (2020), har forsket på jenter og kroppsøving, og viser at det å bli lyttet til og å få medbestemmelse bidro til en god opplevelse med kroppsøving. Det å trives i faget er viktig med tanke på fagets relevans og sentrale verdier, der livslang bevegelsesglede står som en tydelig målsetning (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Koblingen mellom trivsel og bevegelsesglede er noe som poengteres av Bjerke et al. (2016). Læreplanens overordnede del legger vekt på at trivsel også er viktig for å skape et best mulig læringsmiljø, elever som trives

og er en del av et raust og støttende læringsmiljø er en viktig forutsetning for at elevene skal lære (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). En intervjustudie gjennomført av Marit Uthus (2020), viser at elevene omtaler det å få bestemme selv som positivt på en rekke områder, blant annet for trivsel, mestring og læring.

### **2.1.1 Lovverket om elevmedvirkning**

Grunnlaget for å inkludere elevmedvirkning i elevenes opplæring finnes i opplæringsloven (1998) § 1-1, § 9a-2, § 11-2 og i barnekonvensjonen (2003), artikkel 12 punkt 1 og artikkel 29 a.

I opplæringsloven (1998) § 1-1 og Barnekonvensjonen (2003) artikkel 12 punkt 1, kommer det lovmessige innholdet tydelig frem: «Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1).

*Partene skal garantere et barn som er i stand til å gjøre danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.*  
(Barnekonvensjonen, 2003, s. 13)

Siden både FNs barnekonvensjon og opplæringsloven regulerer det lovmessige innholdet i læreplanen, tar denne teksten utgangspunkt i både hva FN/Unicef og hva læreplanen skriver om elevmedvirkning, for å sette ord på hva begrepet innebærer.

### **2.1.2 FN/Unicef om elevmedvirkning**

Unicef (2019), skriver at elevmedvirkning er noe som må gjennomsyre skolens struktur og kultur, og kommer med fem prinsipper som beskriver hva elevmedvirkning er. *Reel innflytelse, en prosess, på egne premisser, tydelig og ærlig kommunikasjon og gjelder for alle elever* (s. 4). Ifølge Unicef (2019), handler disse fem prinsippene om at elevene faktisk er med å bestemme, at de voksne deler ansvaret på en slik måte at elevene får reel innflytelse og et reelt ansvar. Elevmedvirkning er heller ikke noe som skjer en gang iblant, men er en pågående prosess med dialog mellom likeverdige parter. Det skal være mulig å påvirke på sin egen måte, og det skal være frivillig å medvirke (Unicef, 2019). Videre innebærer dette at alle

elever har tilgang på informasjon som de forstår, når de er involvert i beslutninger. Når de er involvert, skal deres meninger vektlegges på en slik måte at det kan ha betydning for utfallet av avgjørelsen som blir tatt. På samme måte som alle elever skal ha tilgang på informasjon, skal alle elever få lik mulighet til å delta i de ulike arenaene for medvirkning (Unicef, 2019).

### **2.1.3 Elevmedvirkning i læreplanenes overordnede del**

Ifølge læreplanens overordnede del handler elevmedvirkning om at elevene blir lyttet til i skolehverdagen, at de kan påvirke, og har reel innflytelse over det som angår dem (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen skal legge til rette for elevmedvirkning ved at elevene får delta i demokratiske prosesser og at de får medvirke over det daglige arbeidet i fagene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8). Elevmedvirkning kan på bakgrunn av dette oppfattes som et todelt begrep, der elevene skal ha innflytelse det som angår organisering og innhold i skolehverdagen, men også over det faglige innholdet og egen utvikling.

Videre i den overordnede delen, står det at elevmedvirkning er noe som skal prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet, som de skaper sammen med læreren sin. De skal få anledning til å lære å fungere sammen med andre, lære å samarbeide, og utvikle sin evne til medbestemmelse og medansvar (Kunnskapsdepartementet, 2017).

### **2.1.4 Elevmedvirkning i læreplanen for kroppsøving**

I læreplanen for kroppsøving, finnes det elementer av elevmedvirkning i alle deler av læreplanen. Under delen «Fagrelevans og sentrale verdier», står det at faget skal bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringen, at kroppsøving skal bidra til å gi elevene muligheten til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likeverd og likestilling. Elevene skal håndtere utfordringer og løse oppgaver i et mangfoldig læringsfellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Fagets kjerneelementer er utformet med eleven i sentrum, og her står det blant annet at «elevene skal bli kjent med å være i bevegelse alene og sammen med andre ut fra egne interesser, intensjoner og forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Hvis eleven skal bli kjent med bevegelse ut ifra egne interesser, forutsetninger og intensjoner, fordrer det

at eleven får medvirke i undervisningen. Elevene må få anledning til å kommunisere hva som interesserer dem, drive med noe som interesserer dem, velge nivå ut ifra egne forutsetninger og gjøre rede for hvilke intensjoner de har for den aktuelle aktiviteten. Kjerneelementene påpeker at det i mange tilfeller er helt nødvendig at elevene er deltakende, medvirkende og samarbeidende for å kunne fremme læring hos seg selv og andre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

I det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap» skal elevene få kunnskap om og forståelse av demokratiske verdier og spilleregler gjennom medvirkning og medansvar i deltakelse og samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Utviklingen av grunnleggende ferdigheter innebærer at elevene skal utvikle evnen til å reflektere, drøfte, planlegge, vurdere egen utvikling, utforme egne treningsplaner, tolke, og søke kunnskap som er nødvendig for å utvikle kompetanse i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3-4). Alle disse verbene beskriver hvordan eleven selv skal være involvert i egen læringsprosess og medvirke til egen læring.

Essensen i innholdet som er presentert ovenfor, finner vi igjen i fagets kompetansemål etter 10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her står det også at læreren skal legge til rette for elevmedvirkning gjennom varierte bevegelsesaktiviteter som elevene gjør alene og sammen med andre og gjennom at de får vurdere sitt eget arbeid i kroppsøving. Elevene skal få anledning til å prøve seg fram, ha en dialog med læreren om deres egen faglige utvikling og få sette ord på hva de får til med bakgrunn i kompetansemålene for faget. Læreren skal veilede elevene på en slik måte at de har anledning til å bruke veiledningen til å videre utvikle sin kompetanse gjennom bevegelsesaktivitet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8).

## **2.2 Elevmedvirkning i ulike deler av læringsprosessen**

Dette underkapittelet belyser samspillet mellom elevmedvirkning i kroppsøving, tilpasset opplæring og vurdering for læring. Dette samspillet er det lærerne som kan og skal tilrettelegge for, og derfor trekkes kunnskap rundt metodevalg for undervisning inn som et viktig poeng i arbeidet med elevenes medvirkning, tilpassede opplæring og vurdering for læring.

### **2.2.1 Elevmedvirkning som fremmer elevenes læring**

Innledningsvis i dette kapittelet så vi at læreplanens overordnede del legger opp til at begrepet elevmedvirkning er todelt. Denne studiens hovedformål er å se på hvordan elevmedvirkning kan brukes som et ledd i læringsprosessen, fremfor elevmedvirkning som angår de mer generelle aspektene i elevens hverdag. Dette valget gjøres på bakgrunn av at læreplanens overordnede del vektlegger at «Elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16), og på bakgrunn av at læreplanen i kroppsøving i stor grad vektlegger elevmedvirkning i elevenes læringsprosess (Kunnskapsdepartementet, 2019).

### **2.2.2 Tilpasset opplæring**

Kroppsøvingsfagets egenart dreier seg rundt bevegelsesaktivitet og kroppslig læring (Standal, 2019), og bevegelsesaktiviteten skal gjøres ut ifra elevenes egne forutsetninger, interesser og intensjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019). Hvordan faget praktiseres må derfor tilpasses den enkelte elev, og det blir naturlig å trekke frem tilpasset opplæring. Læreplanens overordnede del sier følgende om tilpasset opplæring:

*Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16)*

Arbeidsformer og pedagogiske metoder trekkes her frem som måter å tilpasse elevenes opplæring, slik at de skal få et best mulig læringsutbytte. Tilpasset opplæring er ikke bare for elevene som den «vanlige» undervisningen ikke passer for, den er for alle elever som følger et ordinært opplæringsløp (Imsen, 2005). Dette innebærer at en må drive en variert undervisningspraksis som gjør at elevene kan løse oppgaver ut ifra egne forutsetninger (Imsen, 2005). I kroppsøving, der kompetanse oppnås gjennom å være i aktivitet, kan tilpasset opplæring innebære at læreren legger opp til aktiviteter der alle elevene kan delta på lik linje, etter egne forutsetninger. Sanchez et al. (2012), har forsket på elevers opplevelse av læreres ulike tilnærminger til undervisning. I forskningen sin kom de frem til at en inkluderende undervisningsstil, der elevene fikk delta ut ifra egne forutsetninger og intensjoner, egnet seg

godt om man ønsket at elevene skulle være involvert i læringsprosessen. Den inkluderende undervisningsstilen gjorde at elevene følte seg mer fysisk og kognitivt involvert enn ved undervisning der elevene ikke fikk samme valgmuligheter (Sanchez et al., 2012, s. 327). En annen måte å drive tilpasset opplæring på er å la elevene medvirke over innholdet i undervisningen. Ved å la elevene være involvert i prosessen ved planlegging og innhold i undervisningen, kan en styrke elevens eierskap til det de skal utføre og påvirke elevenes følelse av at kroppsøving er et meningsfullt fag (Walseth et al., 2018, s. 247).

### **2.2.3 Vurdering for læring**

Vurdering er en rettighet elevene har, nedfelt i forskrift til opplæringsloven 2006: § 3. Forskriften beskriver at elevene har rett på vurdering, men også hva denne retten innebærer og hva formålet med vurdering er. Formålet med vurdering er å fremme læring og lærelyst underveis og å gi informasjon om kompetanse underveis og ved slutten av opplæringen. Grunnlaget for vurdering ligger i kompetansemålene for hvert fag, og må sees i lys av teksten om faget i den aktuelle læreplanen. Elevene skal være kjent med læreplanen, og for kroppsøving gjelder innsats som en tellende del av vurderingen (Forskrift til opplæringsloven, 2006, § 3).

I læreplanens overordnede del kommer det frem at et sentralt formål ved vurderingen er å fremme læring og utvikling, samtidig som vurderingen skal gi et bilde av elevens kompetanse. I kapittel 2.4 «Å lære å lære» i læreplanens overordnede del, legges det vekt på å involvere elevene i sin egen læringsprosess gjennom at elevene får anledning til å lære å formulere spørsmål, å søke svar og å uttrykke seg på ulike måter. Når elevene forstår sine egne læringsprosesser og sin faglige utvikling, bidrar det til selvstendighet og mestringsfølelse (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Vurdering for læring, vurdering som fremmer læring eller formativ vurdering er begreper som brukes når man ønsker at elevene skal lære noe av en vurderingssituasjon (Helle & Burner, 2021). Alle elever har rett på en samtale minst to ganger i året sammen med læreren sin der hovedfokus skal være elevens faglige utvikling. De har også rett på jevnlig dialog underveis i skoleåret (Forskrift til opplæringsloven, 2006, § 3). Med noen få unntak, dreier all vurdering på ungdomstrinnet seg om formativ vurdering, det er kun ved avsluttende fag at en summativ vurdering skal benyttes. En summativ vurdering regnes for å være motsatsen til formativ vurdering, og er et mål på noe en allerede har utrettet (Helle & Burner, 2021).



Vurdering for læring, sett i sammenheng med elevmedvirkning, handler om hvor involvert elevene er i sin egen vurdering. Egenvurdering kan gi elever anledning til å påvirke sin egen læringsprosess (Evensen, 2022, s. 27). I læreplanen for kroppsøving står det at elevene skal få vurdere eget arbeid, være i dialog med læreren om deres egen utvikling, de skal få prøve seg frem, de skal få anledning til å sette ord på egen kompetanse og reflektere over faglig utvikling. Videre skal læreren gi veiledning, og tilpasse opplæringen på en slik måte at elevene kan bruke veiledningen til å utvikle egen kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det finnes flere eksempler på hvordan man kan involvere elevene, Tjønn (2016) og Tjønn og Ræder (2020) skriver om hvordan elever er med å utforme kriterier for vurdering som en del av elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. Tangen (2019) beskriver positive funn fra sin forskning rundt elevsamtalen og viser at lærerens dialog med elevene kan styrke elevens motivasjon og læring. Byra et al. (2014), finner gjennom sin forskning at om læreren velger en undervisningsmetode der elevene er mer involvert i avgjørelsene i undervisningstimen, så frigjør det verdifull tid til at læreren kan snakke med hver enkelt og på den måten komme med konkrete og individuelle tilbakemeldinger i samtale med eleven. Leirhaug (2016), har i forbindelse med sin doktoravhandling, gjennomført fire studier om vurdering for læring. Her kommer det frem at lærerne i undersøkelsen har lite kjennskap til begrepet vurdering for læring og elevene i undersøkelsen har lite erfaring med det samme begrepet. Det konkluderes blant annet med, at å inkludere elevene mer direkte inn i vurderingsprosessen bør være et viktig satsningsområde i arbeidet med vurdering for læring (Leirhaug & Annerstedt, 2016). Det vises også til at det er et generelt behov for å utvikle lærernes kompetanse innen vurderingsarbeidet, og at det er viktig for lærerne å være i dialog med elevene i vurderingsprosessen. For at elevene skal få utbytte av-, og være en del av dialogen, må lærerne ha et fokus på å øke elevenes vurderingskompetanse, slik at de bedre kan forstå og bruke innholdet i vurderingen (Leirhaug et al., 2016).

#### **2.2.4 Undervisningsmetode**

I de senere årene har det vært en pågående debatt rundt læreres pedagogiske metoder, nærmere bestemt om lærere har metodefrihet eller et metodeansvar. Thomas Nordahl (2015) skriver at forskningsbasert kunnskap om undervisningsmetode bør gå foran lærerens egen tro på at metoden fungerer. Andre legger større lit til lærerens erfaringsbakgrunn og mener at

elevene er tjent med en kombinasjon av lærerens erfaringsbaserte kunnskap og forskning (Sørreime, 2015). Korksmark (2012), skriver at, det er i metodevalget, at kjernen av faget ligger, det er det som skiller oss som profesjonsutøvere fra alle andre yrker (s. 34). Kunnskap og bevissthet om pedagogisk metode som fremmer den kompetanse elevene skal oppnå er derfor sentralt i læreprofesjonen. Haug (2012) skriver at skolen har blitt mer transparent enn før, og brukerne av skolen har fått større rett til medvirkning. Dette skaper forventninger om at de som arbeider i skolen er i stand til å begrunne hvorfor de har valgt de aktiviteten de har valgt (s. 52). Ifølge Korksmark (2012), er det spesielt to spørsmål lærere er tjent med å stille seg i forbindelse med å gi profesjonen et løft. Det første spørsmålet handler om hva lærere kan, som ingen annen akademisk yrkesgruppe kan? Det andre spørsmålet er, hva gjør barn og unge når de lærer noe i skolen? (s. 34). Disse spørsmålene er viktig med tanke på å kunne legge til rette for og utvikle en undervisningspraksis slik at elevenes læring står i sentrum. I stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) ble lærerens metodefrihet og autonomi styrket gjennom regjeringens tiltro til at skoleeier, skoleleder og lærere selv, hadde de beste kunnskapene og forutsetningene for hvordan god læring kan skapes og gjennomføres. I melding til stortinget nr. 21 (2016-2017), påpekes det at staten har et grunnleggende styringsparadoks. Det staten har størst påvirkning over, er samtidig det som har minst å si for elevenes læring og utvikling, og for at elevene skal lære mer, så kreves det at lærerne må endre selve undervisningen på grunnleggende måter (s. 11). Til tross for dette er det fremdeles lærere, skoleledere og skoleeiere som skal ha hovedrollen i arbeidet med å utvikle kvaliteten i skolen. Det er skoleledelsen og lærerne som må bruke sin faglige kompetanse til å utvikle en undervisning som videre fremmer elevenes læring (Meld. St. 21 (2016-2017)). Det er først når det profesjonelle samarbeidet dreier seg om å utvikle undervisningen at det får betydning for elevenes læringsutbytte og at en lærerprofesjon og skoleledelse som er i stand til å ta i bruk det profesjonelle handlingsrommet er avgjørende for dette arbeidet (Meld. St. 21 (2016-2017)).

## **2.4 Overgangen fra LK06 til LK20**

Elevmedvirkning er ikke et nytt begrep i LK20, i den forrige læreplanen, LK06, var elevmedvirkning omtalt under prinsipper for opplæring i den generelle delen av læreplanen, i læringsplakaten og i opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2006). Elevmedvirkning innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder elevens og elevgruppens læring, og skolen skal legge til rette for deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser

(Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 4). Ut ifra dette står ikke elevmedvirkning sterkere i den nye læreplanen enn den gjorde i den gamle. Men når man sammenligner hva som står i læreplanen for kroppsøving (KRO1-04) og (KRO01-5), kommer flere forskjeller til syne. Felles for de to læreplanene er at de ulike bestanddelene må leses i lys av hverandre og de må leses i lys av den generelle delen, nå overordnet del av læreplanen, som igjen legger føringer for hvordan lærere praktiserer faget. Fagets egenart, har heller ikke endret seg, men bestanddelene og hvordan innholdet i læreplanen er formulert, har forandret seg. Aasland et al. (2020), skriver at den nye læreplanen legger opp til at elevene får ta utgangspunkt i hva de selv vil øve på og derfor legger opp til medbestemmelse. Det tverrfaglige tema «Demokrati og medborgerskap», er nytt i LK20, dette er ikke nytt i seg selv, ettersom demokrati og medborgerskap var en del av den generelle delen av læreplanen for LK06, men det er nå tydeliggjort inn i fagets læreplan. De største endringene, med tanke på elevmedvirkning, finner vi igjen i måten den nye læreplanen omtaler forholdet mellom hva eleven gjør, og hvilken kompetanse eleven skal oppnå. Fagets beskrivelser, i alle deler av læreplanen, har fått en subjektiv ordlyd. Ordet «egne» knyttes til begreper som forutsetninger, utvikling, erfaringer, refleksjoner, intensjoner, interesser, identitet og selvbilde. Elevene skal bli kjent med å være i bevegelse ut ifra egne interesser, egne forutsetninger og egne intensjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019). Standal (2019), skriver om eleven som kroppslig subjekt i den nye læreplanen, og her trekkes læreplanenes formål om å skape livslang bevegelsesglede frem som et godt eksempel på det subjektive aspektet ved kroppslig læring (s. 59). Bevegelsesglede innebærer ikke det samme for alle, og må derfor gjøres med utgangspunkt i den eleven som skal føle glede over å være i bevegelse. Med bakgrunn i dette, kan det sies at den nye læreplanen i kroppsøving er en plan som i stor grad legger opp til utstrakt bruk av elevmedvirkning for å oppnå fagets relevans og sentrale verdier.

## **2.5 Elevundersøkelsen**

Elevundersøkelsen er en årlig undersøkelse, der elevene får si sin mening om læring og trivsel i skolen. Resultatene fra elevundersøkelsen skal brukes av skolen, kommunen og staten til å gjøre skolen bedre (Utdanningsdirektoratet, 2022). Undersøkelsen er inndelt i temaer, med tilhørende spørsmål som berører de ulike delene av elevenes skolehverdag. Ett av temaene for undersøkelsen er medvirkning. Bakgrunnen for temaet beskrives slik:

*Elever i norsk skole skal delta i beslutninger som gjelder deres egen læring. Elevene*

*skal også delta aktivt i vurdering av eget arbeid, egen kompetanse og i sin egen faglige og sosiale utvikling. Opplæringsloven og Læreplanverket for Kunnskapsløftet gir rammer og føringer for elevmedvirkning som gjelder for all opplæring i alle fag. I august 2012 ble det fastsatt en bestemmelse i forskrift til opplæringsloven om tid til arbeid med elevråd og elevmedvirkning (§ 1-4a). Det er en tilsvarende bestemmelse i forskrift til privatskoleloven. (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 8)*

Til dette temaet tilhører det fire underliggende spørsmål.

- 1. Er dere elever med på å foreslå hvordan dere skal arbeide med fagene?*
- 2. Legger lærerne til rette for at dere elever kan delta i elevrådsarbeid og annet arbeid som tillitsvalgt?*
- 3. Hører skolen på elevenes forslag?*
- 4. Er dere elever med på å lage regler for hvordan dere skal ha det i klassen/gruppa? (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 6)*

Disse spørsmålene besvares av elevene og er gradert av en Likert-skala, som har til hensikt å finne et samlet mål på respondentenes holdning til et fenomen (Malt & Grønmo, 2020).

Utdanningsdirektoratet publiserer tall og statistikk fra undersøkelsen hvert år. Funnene fra temaet medvirkning fremstilles i kategorien «elevdemokrati og medvirkning». Snittscoren, for 10. klassetrinn i denne kategorien har i løpet av de ni siste årene ligget mellom 3,2 og 3,4, hvor de nyligste årene har blitt scoret høyest. Denne kategorien, sammen med kategoriene for «vurdering for læring» og «motivasjon», er de kategoriene som scorer dårligst i undersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Disse tre kategoriene kan knyttes sammen via læreplanens beskrivelser av hva elevmedvirkning innebærer, og er derfor naturlig å presentere her. En rapport fra elevundersøkelsen, foreldreundersøkelsen og lærerundersøkelsen for 2017, hvor elevmedvirkning er et av hovedområdene i analysen, knytter også disse kategoriene sammen (Wendelborg et al., 2018). Ser man på elevundersøkelsen for skoleåret 2021-2022, finner man at spørsmål knyttet til disse tre kategoriene, scorer lavest i undersøkelsen. Spørsmålene som scorer lavest, er knyttet til om elevene får være med å vurdere sitt eget arbeid (2,6), om de får være med å foreslå hva det skal legges vekt på i vurderingen (2,8), foreslå hvordan de skal arbeide i faget (3,0) og hvor godt de liker skolearbeidet (3,1). På bakgrunn av disse tallene er det grunn til å hevde at skolen ikke lykkes fullt ut med elevmedvirkning slik læreplanen beskriver at elevmedvirkning skal være en del av skolehverdagen. Wendelborg et al. (2018), skriver i sin rapport fra 2017, at det er en fallende tendens etter klassetrinn i hvordan elevene scorer elevmedvirkning og vurdering for læring. De skriver at en mulig årsakssammenheng til

denne fallende trenden, er at vektlegging av tester og økt fokus på resultater ved høyere årstrinn, kan føre til at elevene føler mindre medvirkning og innflytelse. De poengterer at denne årsakssammenhengen er noe paradoksal ettersom man vanligvis gir elevene mer ansvar og mulighet til å påvirke etter hvert som de blir eldre (s. 52). I rapporten kommer det også frem at det er variasjoner mellom hvor bevisst de ulike skolene er i arbeidet med elevmedvirkning, men at det mest grunnleggende for elevenes opplevelse av elevmedvirkning, er opplevelsen av støtte fra læreren (Wendelborg et al., 2018, s. 50). Lærerne i rapporten beskriver arbeidet sitt med elevmedvirkning forskjellig, noen mener at det er viktig å gjøre elevene oppmerksom på at det de driver med nå, er medvirkning, mens andre lærere beskriver at det viktigste er at elevene opplever at det er medvirkning i hverdagen (Wendelborg et al., 2018, s. 33). Tallene fra elevundersøkelsen sier ikke noe om hvorfor elevene svarer slik de gjør. Dette prosjektet, Elevmedvirkning i kroppsøving, belyser elevmedvirkning fra en kvalitativ tilnærming, som egner seg for å forklare hvorfor noe skjer, og kan på den måten skape et bidrag til kunnskap gjennom hvordan noen lærere og elever beskriver hva elevmedvirkning betyr, og hvordan elevene beskriver sine opplevelser av elevmedvirkning i kroppsøving (Krumsvik & Jones, 2019, s. 30).

## **Kapittel 3 - Teori**

I forrige kapittel ble det poengtert at lærerens valg av, og kunnskap om, ulike undervisningsmetoder, er viktig med tanke på hvordan man kan jobbe med elevmedvirkning og læring. I dette kapitlet blir det presentert en læringsteori som handler om å være bevisst i at undervisningsmetoden man velger har betydninger for hva elevene kan lære.

### **3.1 «The Spectrum of Teaching Styles»**

For denne studien er det valgt et teoretisk rammeverk utarbeidet av Muska Mosston og Sara Ashworth (2008). Dette er en teori om undervisning og læring som har vært under utvikling siden 1966 ved utgivelsen av boken «Teaching Physical Education» av Muska Mosston. Denne boken ga omrisset av det som i dag er læringsteorien «The Spectrum of Teaching Styles». Teorien er en enhetlig læringsteori som handler om å forklare fenomenet *undervisning* (Mosston & Ashworth, 2008). Å *undervise*, blir her definert som *rekken av beslutninger* som blir tatt av den som skal undervise. Denne rekken av beslutninger danner

grunnlaget for en bestemt undervisningsmetode, en *undervisningsstil* (Mosston & Ashworth, 2008).

Opprinnelig ønsket Mosston å bevege læreryrket bort fra datidens dominerende undervisningsstil, som var en lærersentret stil hvor læreren tok alle avgjørelsene i læringsprosessen, til en mer elevsentrert undervisningsstil, som inkluderte elevene i avgjørelsene (Mosston & Ashworth, 2008). Med tiden, har denne tanken, om at en undervisningsstil er bedre enn en annen, forsvunnet til fordel for tanken om at man må kjenne til, og benytte seg av flere undervisningsstiler. Teorien baserer seg på at alle undervisningsstiler er likeverdige og den aktuelle undervisningsstilen finner sin verdi i hva utkommet av læringen skal være (Goldberger et al., 2012).

Ifølge Mosston og Ashworth (2008), avhenger det mulige utbyttet elevene kan få av undervisningen, av hvem som tar beslutningene om og i undervisningen. Teorien benytter seg av et spekter av ulike undervisningsstiler for å beskrive hvilken type læring elevene får mulighet til å oppleve (Goldberger et al., 2012). Hyndman (2021), skriver at spekteret gjør et grovskille mellom undervisningsstiler som fremmer reproduksjon av kunnskap og undervisningsstiler som fremmer produksjon av kunnskap. Undervisningsstilene som egner seg for reproduksjon av kunnskap kjennetegnes av at det er læreren som tar flest beslutninger, mens undervisningsstilene som egner seg for produksjon av ny kunnskap kjennetegnes av at elevene tar flere beslutninger (Hyndman, 2021, s. 28).

Selv om læringsteorien er vinklet inn mot kroppsøving (physical education), er teorien opprinnelig ment som en universell teori som kan benyttes i alle settinger der det foregår undervisning (Mosston & Ashworth, 2008). I den kommende teksten vil læringsteorien og ulike deler av spekteret av læringsstiler bli presentert. Med tanke på dette prosjektets innhold og formål, vil det bli lagt vekt på de lærerstilene som involverer elevene i større grad og dermed inviterer til elevmedvirkning.

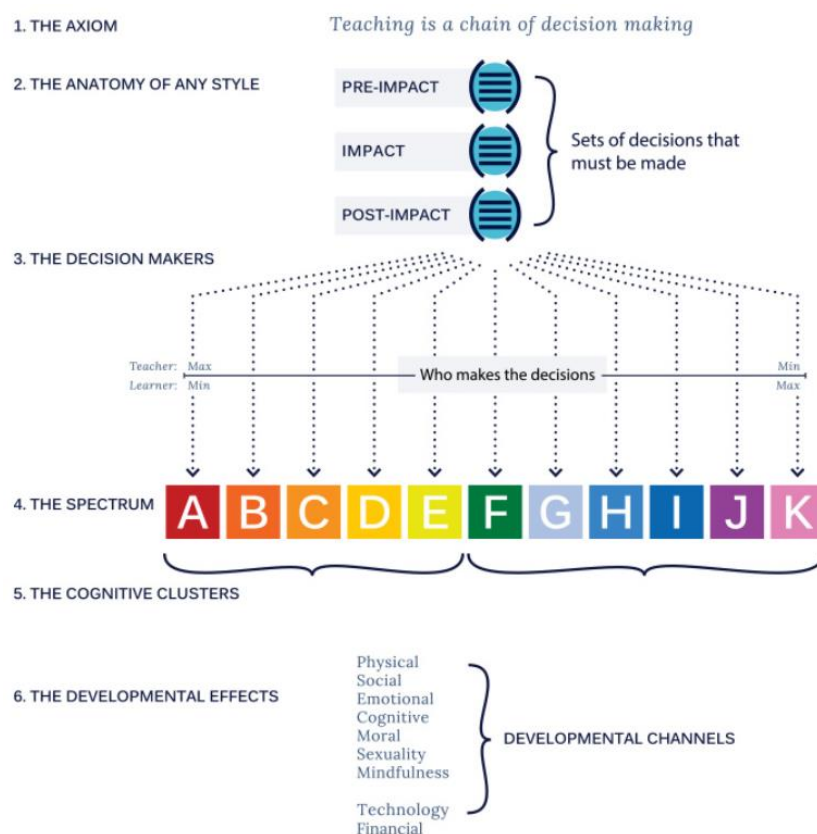
### **3.1.1 Undervisningsstil**

Teorien søker å forklare sammenhengen mellom hvem som tar avgjørelser i undervisningen og hvilken betydning avgjørelsene har for elevenes læringsmuligheter (Mosston & Ashworth, 2008). En undervisningsstil karakteriseres av *hvem* som tar avgjørelsene, *når* avgjørelsene tas, *hva* avgjørelsene handler om og beslutningstakerens *intensjoner* (SueSee & Barker, 2019, s.

37). Kunnskap om hvilke undervisningsstiler som legger til rette for hvilket læringsutbytte elevene kan oppnå, er grunnleggende når man skal utdanne elever (Mosston & Ashworth, 2008). Hvis kroppsøvlingslærere designer og planlegger undervisning i henhold til hva læreplanen sier at skal være læringsutbytte, er det sannsynlig at elevene lærer det de skal (Aarskog, 2021, s. 886). Spektrumet tar undervisning fra et intuitivt sted, til en bevisst og tilsiktet handling i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning (Mueller & Mueller, 1992, s. 48). Det å finne en passende undervisningsstil handler om å finne ut av hva en ønsker at elevene skal lære for å kunne ta et bevisst valg om hvordan de best skal lære det (Byra, 2006).

### 3.1.2 Prosessen rundt valg av undervisningsstil

Figur 1, representerer et overblikk over teoriens struktur. Denne strukturen er delt opp i seks ulike deler, der beslutningene som blir tatt underveis fører frem til et bestemt utfall.



**Figur: 1** Fra *The Spectrum of teaching Styles*, av Mosston og Ashworth (2022), Hentet fra [Master the fundamentals of the Spectrum Theory. \(spectrumofteachingstyles.org\)](https://spectrumofteachingstyles.org)

Punkt 1, *The Axiom*, er teoriens grunnsetning, og innebærer at *undervisning* er en rekke beslutninger gjort av læreren eller den som skal lære (Mosston & Ashworth, 2008).

Punkt 2, *The Anatomy of Any Style*, viser ifølge Mosston og Ashworth (2008), til alle beslutninger som må tas i undervisning-læringssituasjoner. Uansett om beslutninger tas fordi man må, eller fordi man vil ta beslutningen, vil de påvirke undervisningen.

Beslutningsprosessen er delt opp i tre deler, det som skjer før undervisningen, det som skjer i undervisningen og det som skjer etter undervisning. Etter endt undervisning, betyr ikke nødvendigvis etter endt time, men det kan bety etter en undervisningssekvens som en del av en større helhet. En vil ofte benytte seg av ulike undervisningsstiler til ulike formål i løpet av en og samme time (Mosston & Ashworth, 2008). Beslutninger som tas før undervisning er mange, og Mosston og Asworth (2008), har formulert 16 ulike kategorier en må ta hensyn til, de påpeker også at det kan være flere. De viktigste spørsmålene en må ta stilling til i denne prosessen er knyttet til *hvorfor* og *hvordan* man skal undervise (Byra, 2006). Disse beslutningene vil igjen ha direkte betydning for det som skjer i selve undervisningen. Under undervisning må en ta beslutninger rundt hvordan man skal iverksette beslutningene tatt i forkant av undervisningen, og justere etter hva som faktisk skjer. Beslutninger i etterkant av de to forrige stegene, dreier seg om å vurdere kongruensen mellom hva som ble planlagt og hva som skjedde og vurdere veien videre (Mosston & Ashworth, 2008).

Punkt 3, *The Decision Makers* viser til graden av hvem som tar flest avgjørelser i prosessen (Mosston & Ashworth, 2008). Ser man til høyre i figuren (figur 1), så ser man at elevene tar flest eller alle avgjørelser, mens til venstre er det lærerne som tar flest eller alle avgjørelser. Hvem som tar flest avgjørelser er ifølge Mosston og Ashworth (2008), avgjørende for hva man kan oppnå med undervisningen.

Punkt 4, *The Spectrum* viser til selve spekteret av undervisningsstiler, felles for alle stilene er at de er like formålstjenlige, men til ulike læringsmål (Mosston & Ashworth, 2008). Stil A, som ligger lengst til venstre i spekteret, er en lærersentrert stil, som kjennetegnes av at lærerne tar alle avgjørelsene. Goldberger et al. (2012) beskriver stil A, som en stil som egner seg godt til å introdusere faktakunnskap, eller vise elevene nøyaktig hvordan det skal gjøres, for at elevene skal reprodusere denne kunnskapen (s. 270). Eksempler på dette kan være felles koordinasjon av dansebevegelser, gruppeyoga eller enhver annen aktivitet som har en person som leder og andre som følger (Mosston og Ashworth, 2008). Beveger man seg mot høyre i spekteret, kjennetegnes undervisningen av at den gradvis blir mer elevsentrert og flere av



avgjørelsene tas av eleven. I en studie utført av Sanchez et al. (2012), der de studerer hva tre ulike undervisningsstiler, henholdsvis stil A, B og E gjør for elevenes oppfattelse av å være inkludert fysisk, kognitivt og sosialt i undervisningen, kommer det tydelig frem at selv om elevene blir undervist i det samme materialet, så er undervisningsstilen av betydning for hva de lærer. Elevene rapporterte høyere fysisk og kognitiv involvering ved bruk av stil E, som er en stil der elevene tar flere avgjørelser enn ved stil A og B (Sanchez et al., 2012).

Punkt 5, *The Cognitive Clusters*, deler spekteret inn i to hovedkategorier for hva de ulike undervisningsstilene egner seg til (Mosston & Ashworth, 2008). Stil A-E, egner seg til å reproducere kunnskap, for eksempel å gjenta instruksjon gitt via et øvingsbilde. Stil F-K egner seg til å produsere ny kunnskap. Ifølge Mosston & Ashworth (2008), betegnes området mellom stil E og F som *terskelen for oppdagelse*. Ny kunnskap kan være ny for eleven, ny for læreren eller ny for samfunnet. Et eksempel på dette kan være en elev som oppdager nye måter å bevege seg over et hinder, eller at læreren oppdager noe nytt i måten en gruppe elever gjennomfører en samarbeidsoppgave (Mosston & Ashworth, 2008).

Stilene til høyre for stil E, egner seg når man ønsker at elevene skal utforske og få muligheten til å produsere ny kunnskap (Mosston & Ashworth, 2008). SueSee og Barker (2019), har gjennomført en studie for å se i hvilken grad svenske lærere benyttet seg av ulike undervisningsstiler for å imøtekomme den svenske læreplanen i kroppsøving. Her finner de at selv om lærere rapporterer at de bruker undervisningsstiler som fremmer problemløsning, kreativitet og produksjon av kunnskap, så viser observasjoner av undervisning det motsatte. Lærersentrert undervisning er langt mer vanlig enn elevsentrert undervisning (SueSee & Barker, 2019). SueSee og Barker (2019) foreslår at selv om mer forskning er nødvendig, så kan et rammeverk som *The Spectrum*, være av nytte for lærere som ønsker å utvikle en praksis som fremmer variasjonen i læreplanmål.

*Punkt 6, The Developmental Effects* tar for seg et dannelsesperspektiv, der de ulike undervisningsstilene legger til rette for utvikling av menneskelige attributter (Mosston & Ashworth, 2008). Et eksempel på dette, kan være utviklingen av sosiale og kognitive egenskaper i forbindelse med problemløsningsoppgave, der man må samarbeide med andre for å få til noe. Alle disse *kanalene*, som det kalles, kan legge til rette for utviklingen av egenskaper som man verdsetter både i samfunnet og i læreplanen (Mosston & Ashworth, 2008).

### **3.1.3 O-T-L-O**

*Objective, teaching behaviour, learning behaviour, and outcomes* (O-T-L-O), brukes for å beskrive forholdet mellom mål, hva læreren gjør, hva eleven gjør, og utfallet av dette i en undervisningssituasjon (Goldberger et al., 2012, s. 277). Hver undervisningsstil har sitt eget unike OTLO og det er alltid *to* ulike former for målsetninger i en hver undervisningssituasjon, målsetninger knyttet til det elevene skal utføre, og målsetninger til hva elevene lærer om seg selv når de utfører oppgaven (Mosston & Ashworth, 2008). I planlegging av undervisning må en alltid ta hensyn til at dette forholdet, og at det ikke går an å skille de ulike delene fra hverandre (Mosston & Ashworth, 2008).

Eksempelvis vil en målsetning om at elevene skal lære seg en pardans, innebære å lære elevene å danse, men også at elevene lærer seg å samarbeide med sin partner. Hvis målsetningen var å komponere sin egen solodans, vil eleven kunne lære å danse, og å utfolde seg kreativt og å ta egne beslutninger. Begge målsetningene innebærer at elevene skal lære seg å danse, men læringsutbytte vil ikke kunne være det samme. På samme måte som det alltid er ulike former for målsetninger i en undervisningssituasjon, vil det også alltid være ulike utfall av undervisningen (Mosston & Ashworth, 2008). Målene for en undervisningssituasjon påvirker lærerens beslutninger, som igjen påvirker hvilke beslutninger eleven kan ta, og denne interaksjonen påvirker dermed øktens mulige læringsutbytte (Mosston & Ashworth, 2008).

## **3.2 Ulike undervisningsstiler**

I dette underkapittelet presenteres det tre ulike undervisningsstiler, Stil B - *The Practice Style*, Stil E - *The Inclusion Style* og Stil H - *The Divergent Discovery Style*. Hver av disse stilene har unike læringskvaliteter som fremmer ulike læringsmål (Goldberger et al., 2012).

### **3.2.1 Stil B – The Practice Style**

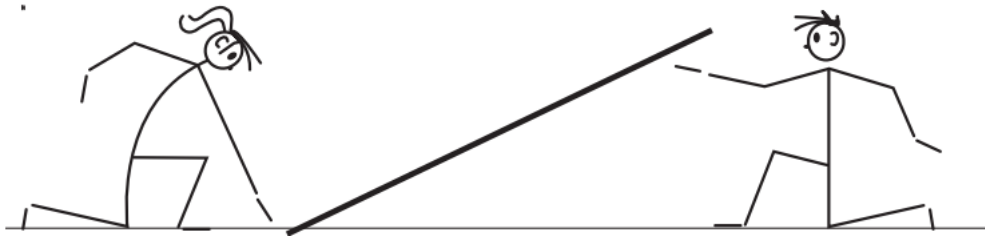
Undervisningsstil B er en undervisningsstil som ofte brukes (SueSee et al., 2019). Denne stilen kjennetegnes av elevenes individuelle øving ut ifra gitte instruksjoner fra læreren (SueSee & Barker, 2019, s. 38). Læreren tar de fleste avgjørelsen gjennom prosessen, men elevene tar noen avgjørelser i selve gjennomføringen av aktiviteten de skal jobbe med. Ifølge

Mosston og Ashworth (2008) kan elevene blant annet bestemme hvor de vil øve, rekkefølge på oppgaver og tempo. Læreren er den som gir elevene tilbakemelding, både i forhold til valgene elevene gjorde og hvordan de utførte oppgaven.

Mosston og Ashworth (2008) viser til de ulike målsetningene man kan forvente at elevene kan oppnå ved å benytte seg av undervisningsstil B, både målsetninger knyttet til selve aktiviteten og personlige målsetninger. De beskriver at målsetninger som er knyttet til undervisningen, innebærer å øve alene for å reprodusere det som ble modellert, aktivere tidligere minner som hjelper i utførelsen av øvelsen, anskaffe og mestre ferdigheter, se verdien i å øve, se sammenhengen mellom resultat og hvordan man anvender tilbakemeldinger (Mosston & Ashworth, 2008). Ved at undervisningen er formet slik den er så vil elevene, ifølge Mosston og Ashworth (2008), erfare en begynnende selvstendighet, utvikle ferdigheter knyttet til å sette seg selv i gang med oppgaven, oppdage at beslutninger man tar betyr noe med tanke på å lære seg øvelsen, lære seg sammenhengen mellom at valgene man gjør med tanke på at hvor effektivt man øver har noe å si for utfallet, se at om man sløser bort tiden man hadde til å øve så blir utfallet deretter, og å lære om dialogen mellom lærer og elev (Mosston & Ashworth, 2008).

### **3.2.2 Stil E – Inclusion Style**

Målet med denne undervisningsstilen er å inkludere alle elever i undervisningen. Dette gjøres ved å forme en aktivitet slik at alle kan delta på sitt nivå. Mosston og Ashworth (2008, s. 158) bruker et tau (se figur 2) for å demonstrere hva dette innebærer. Om man holder et tau vannrett og ber elevene hoppe over tauet, mens man gradvis hever tauet for å øke vanskelighetsgraden, vil flere og flere elever etter hvert ikke lenger klare å hoppe over tauet. I det øyeblikket man ikke klarer å hoppe over tauet, er øvelsen over og eleven er dermed ekskludert. Holder man derimot tauet i en vinkel, og ber elevene velge hvor på tauet de vil hoppe over, er de selv ansvarlig for å øke eller minske vanskelighetsgraden og kan fortsette så lenge de ønsker og er dermed inkludert (Mosston & Ashworth, 2008).



**Figur 2:** Fra *Teaching Physical Education*, av Mosston og Ashworth (2008, s. 158), Hentet fra <https://spectrumofteachingstyles.org/>

I denne undervisningsstilen er læreren ansvarlig for å ta avgjørelsene i forkant av undervisningen, mens elevene tar avgjørelser under undervisningen og etter de ulike aktivitetene (Mosston & Ashworth, 2008). Elevene velger selv hvilke vanskelighetsgrad de starter med, og vurderer deretter hvordan det gikk før de går videre. Eleven står fritt til å justere forhold som enten øker eller reduserer vanskelighetsgraden. Dette kan være hvordan man skal hoppe, hvor på tauet man skal hoppe over, og fra hvilken avstand man tar fart fra (Mosston & Ashworth, 2008). Disse avgjørelsene tar elevene ut ifra sitt eget ferdighetsnivå og hvordan man ønsker å utfordre seg selv. Ifølge Mosston og Ashworth (2008) handler lærerens tilbakemeldinger til eleven i en slik situasjon om å stille generelle spørsmål rundt elevens møte med aktiviteten, hvilke avgjørelser ble tatt? Hvordan har avgjørelsene påvirket videre handlinger? Hvordan synes du det gikk? Lærerens rolle er å anerkjenne elevens avgjørelser og stille spørsmål som gjør at eleven kommer videre i sin egen læringsprosess (Mosston & Ashworth, 2008).

Ifølge Mosston og Ashworth (2008) egner denne undervisningsstilen seg for en rekke målsetninger. Disse målsetningene er knyttet til hva elevene skal lære gjennom undervisningen og hva de skal lære om seg selv. De skriver at målsetninger som er knyttet til undervisningen innebærer å imøtekomme individuelle forutsetninger, skape variasjon i vanskelighetsgraden innad i samme øvelse, øke muligheten for læring fordi metoden legger opp til at elevene alltid er med, at ingen blir ekskludert fordi de ikke klarte neste nivå ettersom de selv bestemmer nivået og øke kvaliteten i arbeidet. Denne undervisningsstilen vil ifølge Mosston og Ashworth (2008) forsterke elevens evne til å vurdere seg selv, gjøre at elevene skal få oppleve å bestemme vanskelighetsgrad basert på egen ferdighet, øve evnen til egenvurdering, oppleve å justere innholdet slik at de kan fortsette å delta, anerkjenne individuelle forskjeller, jobbe med selvinnsikt i egne ferdigheter og øve på selvstendighet (Mosston & Ashworth, 2008).

### 3.2.3 Stil H – Divergent Discovery

Den definerende karakteristikken for denne stilen er at elevene skal kunne finne flere svar på ett og samme spørsmål eller oppgave (Mosston og Ashworth, 2008). Stilen krever at elevene er aktive beslutningstakere i en utforskende prosess der målet ikke er å komme frem til en riktig løsning, men flere mulige løsninger innenfor parameterne for oppgaven (Chatoupis, 2018, s. 32). Ifølge Chatoupis (2018) er lærerens rolle i denne stilen å ta beslutninger om tema, hvilke spørsmål som stilles og hvilke kriterier og retningslinjer elevene får. Elevenes rolle er å oppdage flere ulike svaralternativer til oppgaven de får.

Ved å benytte seg av *Divergent Discovery* som undervisningsstil, kan elevene oppdage at det finnes flere måter å løse noe på, oppleve å produsere ny kunnskap, utvide innholdshorizonten i faget, oppleve innhold som dynamisk og oppleve oppdagelse (Mosston & Ashworth, 2008). Ifølge Mosston og Ashworth (2008), vil elevene utvikle evnen til å forklare og bruke ulike løsninger på et problem, utvikle evnen til å tenke kreativt, få økt selvsikkerhet i avgjørelsene en tar, anerkjenne ulikskap, bli tolerante ovenfor andre og oppleve hvordan oppdagelse kan føre til en positiv følelse.

Hall og McCullick (2002) beskriver *Divergent Discovery* som en metode for å la elevene få lov til å ta flere beslutninger i klasserommet, som igjen vil kunne føre til en økt følelse av eierskap og uavhengighet i læreprosessen (s. 24). I utøvelsen av denne formen for undervisning er måten man gir elevene en oppgave på, og hvilke kriterier man legger til grunn for å kunne løse oppgaven ytterst viktig (Mosston & Ashworth, 2008). Mosston og Ashworth (2008) skriver at om oppgaven elevene må løse er for åpne og mangler kriterier, så vil elevene ofte løse oppgaven på en måte som allerede er kjent. Et eksempel på en oppgave som er for åpen kan være, «I dag kan dere lage deres egne aktiviteter». Denne oppgaven vil ifølge Mosston og Ashworth (2008), gjøre at elevene setter i gang med aktiviteter de allerede kjenner til, fremfor å prøve noe nytt. For at elevene skal kunne oppdage noe nytt, må oppgavene de får, inneholde kriterier som får elevene til å gå forbi det de allerede kan (Mosston og Ashworth, 2008). Et konkret eksempel på dette kan være å be elevene designe fire ulike måter å rulle på, deretter ber man elevene finne fire nye måter å rulle på. Etter hvert i denne prosessen vil man kunne observere at elevene må stoppe opp og tenke, og det er i dette øyeblikket, når elevene begynner å gå tom for ideer, at de beveger seg over terskelen for å kunne gjøre nye oppdagelser (Mosston og Ashworth, 2008, s. 256).

### 3.3 Feedback – Vurdering for læring

Mosston og Ashworth (2008) bruker ordet «feedback», når de skriver om vurdering.

Feedback, eller tilbakemelding på norsk, kategoriseres innenfor fire ulike former, *Value Statements*, *Corrective Statements*, *Neutral Statements* og *Ambiguous Statements*. Disse fire kategoriene av tilbakemeldinger har i liket med undervisningsstiler, ulike formål.

Tilbakemeldingskategoriene er ikke knyttet opp mot bestemte undervisningsstiler, men de er fundamentale til alle stilene (Mosston & Ashworth, 2008). Kjennskap til når og hvordan man bruker tilbakemeldinger, er grunnleggende for elevenes læringsprosess fordi tilbakemeldinger kan påvirke prosessen i form av å endre måten man tilnærmer seg læringsstoffet, hvilke beslutninger man tar ved neste forsøk og ikke minst for elevenes selvoppfattelse (Mosston & Ashworth, 2008). Leirhaug og MacPhail (2015) påpeker at dersom lærere ikke er bevisste i måten man gir tilbakemeldinger, så kan vurdering ha uheldige og skadelige konsekvenser som kan føre til negative holdninger mot det å være i bevegelse. Ifølge Mosston og Ashworth (2008) vil tilbakemeldinger kunne påvirke elevenes læringsresultat fordi tilbakemeldinger vil kunne virke til å motivere, utfordre og inspirere, eller virke avvisende, frustrerende og forvirrende. Man kan styrke eller endre oppførsel, vise respekt eller disrespekt, gjør stas på noen eller ydmyke noen, utvide- eller ødelegge sosiale bånd (Mosston & Ashworth, 2008).

*Value Statements*, er ifølge Mosston og Ashworth (2008), tilbakemeldinger som inneholder ord som beskriver det elevene gjorde, som bra eller dårlig. Denne formen for tilbakemelding kan enten være uspesifikk, «Godt jobbet!» eller «Bra skudd!», eller tilbakemeldingen kan være spesifikk, «Godt jobba! Nå husket du å spre fingrene slik at du fikk balansert ballen på en god måte.» (Mosston & Ashworth, 2008). Når slike tilbakemeldinger gis, er det en fordel at de er spesifikke. Uspesifikke tilbakemeldinger kan føre til feiltolkninger og frustrasjon hos elevene over ikke å forstå hva de gjorde som var bra eller dårlig (Mosston & Ashworth, 2008). Mosston og Ashworth (2008) beskriver dette som en måte å gi tilbakemeldinger på som fremmer læring hvis tilbakemeldingene gjøres spesifikke og i riktig mengde. Det påpekes at denne formen for tilbakemeldinger fokuserer på at det er læreren som gir tilbakemeldinger, og derfor er læreren i fokus og dermed gjør elevene avhengig av læreren, noe som er uheldig med tanke på å lære elever å reflektere over egen læring (Mosston & Ashworth, 2008).

*Corrective statements* ligner den overnevnte formen for tilbakemeldinger, men denne typen inkluderer ikke ord som definerer det som ble gjort som bra eller dårlig (Mosston & Ashworth, 2008). Et eksempel på dette er «Oppgaven er å danse sammen i en gruppe, ikke å

vise frem den enkelte». Her påpeker man at gruppen gjør oppgaven feil (ikke dårlig), samtidig som man gjentar det som faktisk var oppgaven (Mosston & Ashworth, 2008). Denne formen egner seg godt når man ønsker å identifisere og gjøre elevene oppmerksomme på feil, uten å bedømme elvenes arbeid. Samtidig advares det mot å overbruke slike tilbakemeldinger da det kan føre til et for stort fokus på det som ikke gjøres riktig (Mosston & Ashworth, 2008).

*Neutral Statements* handler om å gi tilbakemeldinger som anerkjenner det som faktisk skjer og handler derfor ikke om å bedømme eller korrigere. Mosston og Ashworth (2008) bemerker at denne formen for tilbakemeldinger ofte sees på som meningsløs fordi man har blitt avhengige av tilbakemeldinger som enten bedømmer eller korrigerer. De poengterer samtidig at ved å gi tilbakemeldinger som bekrefter det som faktisk skjer, så vil man gi muligheten tilbake til eleven til selv å avgjøre hvordan oppgaven ble utført i forhold til de kriteriene som ble gitt (s. 37). Eksempler på slike tilbakemeldinger kan være, «Du fullførte alle stasjonene» eller «Alle forsvarsstrategiene du benyttet deg av åpnet et rom for ett klart skudd». Ifølge Mosston og Ashworth (2008) så antyder disse utsagnene verken det ene eller det andre, men de inviterer eleven til å tenke igjennom det som ble gjort. Aarskog (2021) gjør et poeng ut av at elever allerede er involvert i sin egen vurderingsprosess, men at de mangler verktøy til å reflektere. Lærere trenger å nyttiggjøre seg av, og gi, tilbakemeldinger som inviterer til refleksjon hos elevene (s. 885). Mosston og Ashworth (2008) påpeker at et faremoment ved en tilnærming der man ikke sier noe om det elevene gjorde var riktig eller galt, så vil det kunne gjøre at elevene føler frustrasjon over manglende bekreftelse eller avkreftelse, og med det føre til at eleven føler seg alene i læringsprosessen (s. 37). Samtidig vil en passende mengde av nøytrale tilbakemeldinger være nødvendig for at elevene skal utvikle toleranse, akseptere ulike løsninger, lære uavhengighet, bli selvgående og utvikle selvtillit i å utvikle sine egne ferdigheter (Mosston & Ashworth, 2008, s. 37).

*Ambiguous Statements* er tvetydige tilbakemeldinger, som ifølge Mosston og Ashworth (2008) bør unngås fordi de kan stå til hinder for læring. Ved å unngå å gi konkrete og spesifikke tilbakemeldinger ved å bruke setninger som, «La oss prøve igjen», «Det er ok, men du kunne gjort det annerledes», så kan læreren fremstå for elevene som en som mangler kunnskap og evne til å veilede dem i riktig retning (Mosston & Ashworth, 2008, s. 40). «Gjør det en gang til» angir ikke noen årsak til hvorfor eleven skal gjøre det en gang til, og utsagnet overlates derfor til elevens fortolkning, «Gjorde jeg det ikke godt nok?», «Hva gjorde jeg feil?» eller «Hva skal jeg gjøre annerledes?» (Mosston & Ashworth, 2008, s. 40) Mosston og Ashworth (2008) skriver at en forklaring på hvorfor noe er bra, dårlig, eller at noe må gjøres

en gang til er viktig å ha med. «Perfekt, nå gjorde du alt riktig, gjør det en gang til» eller «Nå glemte du å holde armene foran deg, gjør det en gang til» (s. 40).

Felles for alle disse beskrivelsene av tilbakemeldinger, er at tilbakemeldinger gis i undervisningsprosessen og at de er orientert inn mot elevenes læring. Formålet med å gi tilbakemeldinger er at elevene skal bruke tilbakemeldingen til å utvikle seg og bli bedre i det de holder på med (Mosston & Ashworth, 2008). Ved å la elevene reflektere, eller ved å spesifisere hva elevene gjorde riktig og hva de gjorde feil, gir man elevene mulighet til å ta del i en dialog rundt sin egen læring (Mosston & Ashworth, 2008). Leirhaug og MacPhail (2015) skriver at i arbeidet med vurdering for læring, så må elevene innta en aktiv rolle i sin egen læring. De påpeker også behovet for å implementere vurdering for læring inn i læringsteori slik at lærere får støtte i arbeidet med vurdering (s. 637). The Spectrum tilbyr et rammeverk for tilbakemeldinger som setter ord på hva de ulike formene for tilbakemeldinger egner seg for og hvordan man skal anvende dem.

## **Kapittel 4 - Metode**

Til dette prosjektet ble det designet en empirisk undersøkelse hvor formålet var å få frem dyptgående beskrivelser fra informantene rundt begrepet elevmedvirkning i faget kroppsøving.

### **4.1 Design**

Denne studiens formål er å bidra med kunnskap i arbeidet med elevmedvirkning i faget kroppsøving. For å få til dette, ble det derfor utarbeidet et kvalitativt forskningsdesign, der hensikten var å utforske noen ungdomsskoleelevers og læreres beskrivelser rundt begrepet elevmedvirkning i kroppsøving. Det er lærere som kan legge til rette for elevmedvirkning, men det er elevene som opplever den, så det var derfor viktig for studiens formål å få frem begge gruppens tanker om og opplevelser med elevmedvirkning.

Den metodiske innfallsvinkelen ble valgt ut ifra de egenskapene en kvalitativ undersøkelse har, at en får anledning til å gå i dybden og å undersøke hvorfor noe skjer (Krumsvik & Jones, 2019, s. 30). Semistrukturerte dybdeintervjuer ble valgt som metode for datainnsamling fordi slike intervjuer egner seg godt når man ønsker å få deltakerne til å sette ord på hvordan de



forstår sin verden, hvordan noe er og hvorfor det er slik (Tjora, 2021, s. 30).

## 4.2 Utvalgskriterier

Hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier er at man velger informanter som, av ulike grunner, vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet (Tjora, 2021, s. 145). Elevene og lærerne i denne studien ble valgt ut fra noen gitte kriterier for å danne et variert og nyansert bilde av erfaringsbakgrunn med temaet elevmedvirkning på ungdomsskolen. Tjora (2021) beskriver det som hensiktsmessig å benytte et kriterieutvalg for å studere forhold som er knyttet til deltagerne. Disse forholdene kan være erfaringer, opplevelser, problemer og så videre (s. 48). For denne studien var det relevant å få et bredt utvalg innenfor studiens nedslagsfelt, som er ungdomsskolen.

Det første kriteriet for deltakelse i studien var at både elever og lærere skulle tilhøre ulike klassetrinn. På denne måten representerte elevene et nyansert bilde av potensielt ulike erfaringer. Elever på 8. trinn er relativt ferske på ungdomsskolen, mens elever på 10. trinn har lengre erfaring. Elevene på 9. og 10. trinn vil kanskje ha hatt flere lærere å forholde seg til i kroppsøving, og med det, flere mulige erfaringer. Det andre kriteriet var at elevene som var med i studien, hadde en av lærerne som var med i studien som sin nåværende kroppsøvingslærer, samtidig som de ikke har hatt noen av de andre lærerne i studien som kroppsøvingslærer tidligere. Dette kriteriet var med for å sikre at de ulike gruppene med elever ikke hadde samme erfaringer med elevmedvirkning i kroppsøving på bakgrunn av at de har hatt samme lærer i kroppsøving. Dette var også et kriterium satt med tanke på at elevene og lærerne som var med i studien hadde muligheten til å reflektere over felles opplevde situasjoner. Det tredje kriteriet var at lærerne som ble intervjuet hadde formell kompetanse i kroppsøving. Det fjerde kriteriet var at lærerne skulle representere ulik fartstid i undervisning av faget kroppsøving. Elevmedvirkning og nærliggende begreper har, som beskrevet tidligere i denne oppgaven, hatt ulik posisjon og vektlegging i læreplanen. Det var derfor plausibelt at lærere som hadde lang fartstid i yrket hadde andre erfaringer med begrepet elevmedvirkning enn lærere med kortere fartstid. Det siste kriteriet var en likefordeling mellom antall gutter og jenter. Denne studien søker ikke etter å se likheter eller ulikheter mellom kjønn, men en lik fordeling mellom gutter og jenter, gjør gruppen mindre homogen.

### 4.3 Datakilder

Antall informanter ble valgt med bakgrunn i en pragmatisk tilnærming til balanse mellom tidsbruk, tilgang på informanter og hvilket datagrunnlag dette ville gi. Tjora (2021) skriver at det ikke finnes klare svar på hvor mye data man trenger, fordi det må vurderes for hvert enkelt prosjekt. En empirisk basert masteroppgave basert på dybdeintervjuer kan typisk ha 10-15 intervjuer (Tjora, 2020, s. 46), mens Krumsvik (2019, s. 159), skriver at det i en masteroppgave ofte er nok med 7-10 informanter, det viktigste er at man har nok informanter til å få et helhetlig bilde av det man undersøker (s. 159).

Denne studien har gjennomført elevintervjuer i tre grupper av fire elever. Dette skapte en effektiv prosess med trygge rammer for elevene. Tjora (2021) og Kvale og Brinkmann (2021), beskriver gruppeintervjuer som effektiv måte å gjennomføre et intervju på, man får innspill fra flere informanter enn ved et tradisjonelt en-til-en intervju. Gruppeintervjuer åpner for at informantene kan være i dialog med hverandre, noe Krumsvik (2020), peker på som en styrke ved denne intervjuformen (s. 181). Noen fallgruver ved et gruppeintervju vil kunne være at noen av informantene får for mye taletid eller at ikke alle får sagt det de mener. Det er derfor viktig å gi alle som vil, anledning til å svare, og å styre samtalen som en moderator som styrer ordet og sørger for at alle får taletid (Tjora, 2021).

Lærerne ble intervjuet i en-til-en situasjon med den begrunnelse av at lærerne er profesjonsutøvere og derfor tryggere i situasjonen. Det ble også antatt at lærerne antageligvis ville ha mer å si om tematikken, som igjen ville kreve mer tid til den enkelte informant. Målet med et slikt intervju er i hovedsak å skape en situasjon for en relativt fri samtale, som kretser rundt noen spesifikke tema som forskeren har bestemt på forhånd (Tjora, 2021, s. 125).

#### 4.3.1 Intervju

Denne studien benyttet seg av et semistrukturert dybdeintervju, som er den mest brukte datagenereringsmetoden innenfor kvalitativ forskning (Tjora, 2021, s. 127). I et intervju er hovedintensjonen å innhente data som kan fortolkes i lys av sin egenart, annen forskning på området og teoretiske vinklinger (Krumsvik, 2019, s. 166). For å sikre at intervjuet stilte spørsmål på en slik måte at det ble mulig å få svar som lå innenfor intervjuets intensjon, ble det utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 1 og 2), som gjenspeiler forskningsspørsmålene og studiens teoridel. En slik intervjuguide trekkes frem som svært viktig i denne prosessen

(Krumsvik, 2019).

Intervjuguiden består av en innledende del og to hoveddeler med tilhørende spørsmål. Den innledende delen inneholder en presentasjon av hva som står om elevmedvirkning i læreplanen for kroppsøving og to åpne spørsmål om informantenes tanker rundt begrepet elevmedvirkning generelt og spesifikt for kroppsøving. Det første hovedtemaet tar for seg *elevmedvirkning i undervisning* og består av tre hovedspørsmål og en rekke mulige oppfølgingsspørsmål. Denne delen fokuserer på innholdet i undervisning, hva som blir gjort og hvordan det gjøres. Hvordan elevene og lærere oppfatter elevmedvirkning, graden av den og hva det betyr for elevene å ha medvirkning. Det andre hovedtemaet handler om *elevmedvirkning i elevenes utviklings- og læringsprosess og elevmedvirkning i vurderingsprosessen*. Spørsmålene i denne delen skiller seg fra den første delen på den måten at de har til hensikt å undersøke elevmedvirkning fra et litt annet, mer overordnet, ståsted. Målet var å få informantene til å reflektere over og fortelle om hvordan elevmedvirkning kan ha innvirkning på elevens utvikling og læring. Et tema som kanskje går litt dypere inn i undervisningens bakenforliggende intensjoner, enn tanker som kun dreier seg rundt hvordan undervisningen foregår. Intervjuguidens avsluttende spørsmål hadde til hensikt å oppsummere de refleksjonene informantene hadde gjort seg under intervjuets forløp. Dette spørsmålet ble inkludert med tanke på å avrunde intervjuet for informantene, slik at de selv skulle få oppsummert noen tanker de hadde gjort seg under intervjuet. Dette som et ledd i å gjøre intervjuet til en situasjon hvor informantene følte seg hørt og at det var en givende situasjon å være i.

Intervjuguiden ble pilotert ved to anledninger. Først ble det gjennomført et pilotintervju av en lærer som underviser på ungdomsskolen. I andre omgang ble det gjennomført et pilotintervju med fire elever fra ungdomsskolen. Begge disse pilotintervjuene førte til endringer i den opprinnelige intervjuguiden. Det ble gjort omformuleringer og lagt til- og trukket vekk oppklaringsspørsmål på bakgrunn av disse samtalene, men hovedtemaene og hovedspørsmålene forble de samme. Piloteringen var en lærerik prosess både med tanke på ferdigstillingen av en intervjuguide som var lettfattelig, og med tanke på å utarbeide formuleringer som ville gi informantene i undersøkelsen mer rom til å svare utfyllende. Pilotintervjuene var også nyttige for å vurdere omfanget av intervjuguiden og å bli kjent med innholdet, slik at det senere ble lettere å forholde seg mindre stramt til intervjuets struktur og dermed fokusere mer på informanten og den informasjonen som kom frem under intervjuene.

## **4.4 Datainnsamling**

Informantene til denne studien ble rekruttert fra en ungdomsskole sentralt på Østlandet. Skolen har over 500 elever og over 50 ansatte. Det ble gjort en uformell henvendelse til skolen i forkant for å se om kriteriene for utvelgelsen kunne blitt møtt på denne ene skolen. Dette viste seg å være mulig. Rektor ved skolen ble kontaktet ved personlig oppmøte og gitt informasjon om hva studien ønsket å bidra med og hva studien trengte av skolens ressurser. Etter å ha fått et foreløpig signal om at dette var i orden, ble det gitt ytterligere muntlig og skriftlig informasjon og et skriv med en formell forespørsel om skolens deltakelse (vedlegg 3). I den samme prosessen ble flere kroppsøvingslærere ved denne skolen kontaktet med forespørsel om de kunne tenke seg å være med i studien. Blant de lærerne som takket ja, ble tre av dem plukket ut etter kriteriene satt for denne undersøkelsen. Lærerne fikk utdelt et informasjonsskriv (Vedlegg 4) og et samtykkeskjema som ble signert. Lærerne var behjelpelige med å gi informasjon om prosjektet og å finne informanter tilhørende en av sine kroppsøvingsklasser. Elevene som ble plukket ut til å være informanter fikk så utdelt et informasjonsskriv og et samtykkeskjema. Dette fikk de med seg hjem for signering av både foresatt og elev. Informasjonsskrivet (Vedlegg 5), var utformet etter NSDs (Norsk senter for forskningsdata) kriterier og godkjent av NSD. Dette ga utfyllende informasjon om prosjektet og at de foresatte hadde anledning til å se spørsmålene i intervjuguiden på forhånd. Samtykkeerklæringene ble samlet inn av lærerne og overlevert i forkant av intervjuet.

(Norsk senter for forskningsdata, er fra 1. januar 2022 en del av Sikt, kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Dette prosjektet ble søkt godkjent i desember 2021 og bruker derfor betegnelsen NSD)

### **4.4.1 Presentasjon av informantene**

Det ble totalt intervjuet tre lærere og 12 elever. Fire elever fra hvert trinn og en lærer fra hvert trinn. Blant elevene var det seks gutter og seks jenter, likt fordelt i alle klassene. Lærerne representerte hvert sitt trinn og hver sin klasse, og ingen av elevene hadde hatt mer enn en av de aktuelle lærerne som sin kroppsøvingslærer. Lærerne hadde alle formell kompetanse i kroppsøving og representerte et vidt spenn innen yrkeserfaring, fra ganske nyutdannet til lang erfaring.

#### **4.4.2 Gjennomføring av intervjuene**

Alle intervjuene var planlagt gjennomført i løpet av januar 2022, men en overhengende pandemi gjorde at noe måtte flyttes på. Både deltakende lærere og elever var svært fleksible og imøtekommende for å få gjennomføringen til på best mulig måte. Intervjuene ble ferdigholdt i starten av februar 2022. I forkant av intervjuene ble det avtalt intervjudispunkt som passet best for deltakerne med tanke på når de hadde ledig tid, eller der de hadde undervisning med den læreren som var med i studien, slik at de skulle gå glipp av minst mulig arbeid og skole. På denne måten ble ulempen ved å bli tatt ut av sin vanlige skole- og arbeidshverdag minst mulig. Det ble satt av en time til hvert intervju for å få tid til å småprate litt og senke skuldrene før selve intervjuet. Elevintervjuene foregikk i grupper på fire og varte i praksis ca. 45 minutter. Lærerintervjuene varte fra 55 minutter til 75 minutter. Det lengste intervjuet ble avbrutt underveis, noe som gjorde at vi trengte litt ekstra tid for å finne tilbake til samtalen.

I starten av hvert intervju brukte vi litt tid på å sjekke om lyd kvaliteten ble god nok på opptaket, dette opplevdes positivt i den forstand at informantene ble dus med mikrofonen og fokuset ble rettet mot at det var viktig at vi fikk god lyd og ikke at mikrofonen var der. Dette ble løst ved at intervjuer stilte informantene enkle spørsmål som handlet om helt andre ting enn selve intervjuet. Informantene svarte velvillig og det ble god stemning. I forkant av intervjuet ble det også brukt tid på å understreke at de ikke var noe som var riktig eller feil å svare, men at undersøkelsen var ute etter informantenes egne meninger og opplevelser. Elevene svarte som antatt og erfart fra pilotintervjuet, kortere enn lærerne, samtidig fungerte gruppesituasjonen godt. Elevene kom med tilføyende kommentarer og tenkte høyt med hverandre. Ved enkelte anledninger hadde elevene også ulike opplevelser av like situasjoner, noe som understreker forskningsdesignets kvaliteter i form av evnen til å undersøke informantens subjektive oppfattelse av et bestemt fenomen. Selve gangen i intervjuet var semistrukturert og informantene fikk tid og anledning til å tenke og utdype sine svar.

#### **4.5 Analyse**

På samme måte som det er viktig å velge et forskningsdesign som er egnet for å finne ut av det man ønsker å finne ut av, spiller måten man analyserer data på, en viktig rolle med tanke på studiens formål og hvilke funn man kan gjøre. Kvale og Brinkmann (2021) påpeker derfor

viktigheten av en klar målsetning i arbeidet med valget av analyseverktøy (s. 117).

Prosjektets valgte analysemetode er en tematisk analyse. En tematisk analyse er en enkel, men grundig oppskrift på hvordan en kan gå frem for å finne interessante funn i dataene som kommer frem av intervjuene (Johannesen et al., 2018, s. 280). Johannesen et al. (2018) beskriver denne analyseformen som en fleksibel tilnærming, som lar seg kombinere med ulike teoretiske tilnærminger og gir først og fremst en oppskrift på hvordan en skal gå frem for å analysere dataene. Forståelsen av tematisk analyse som brukes i denne studien er hentet fra boken «Hvordan bruke teori?» av Johannesen et al. fra 2018. Boken bygger på arbeidet til psykologene Virginia Braun og Victoria Clarke (2008) som ønsket å gi navn og innhold til en metode de mener er vidstrakt i sin bruk, men som mangler et navn og et konkret innhold (s. 79). Johannesen et al. (2018) har forenklet metoden til å bestå av fire faser, *forberedelse, koding, kategorisering og rapportering* (s. 282). Metoden i sin helhet handler om å finne frem til ulike tema som til sammen gir svar på forskningsspørsmålene. Intervjuguiden som ble benyttet i denne studien var allerede tematisert, men gjennom analyseprosessen er det koding av dataene som sørger for å kategorisere dataene på en slik måte at man til slutt kan se etter nye og interessante temaer som besvarer forskningsspørsmålene.

Forberedelsesfasen handler om å ha et klart og avgrenset datamateriale i skriftlig form. Transkripsjonene ble gjort ordrett og utgjorde til sammen ca. 45 sider med tekst. De ulike tekstene ble anonymisert, men tydelig merket slik at det skulle være lett å gå tilbake for å finne materialet. I denne prosessen ble dataverktøyet Nvivo benyttet for å forenkle og systematisere arbeidet. Den største delen av analysearbeidet foregikk derimot i tekstredigeringsprogrammet Word fordi det syntes enklere å kommentere underveis i teksten. Dataene ble kodet på en så datanær måte som mulig. Johannesen et al. (2018) beskriver dette som en måte å kode på som gjenspeiler innholdet i det man koder. Etter at materialet ble kodet, ble det gjort en ny tematisering og utarbeidet et hierarkisk oppbygget skjema (figur 3) for å lettere se hvor de ulike undertemaene hørte hjemme.



Figur 3: Hierarkisk oppbygging av tematiseringen i forhold til forskningsspørsmålene

Når tematiseringen av datamaterialet var ferdig, ble arbeidet med å presentere funnene startet. I den forbindelse ble det skrevet et sammendrag av data knyttet til hvert tema for å sikre at alt var sortert riktig og at essensen i det som ble sagt i intervjuene ble gjenspeilet på en riktig og helhetlig måte. Det å rapportere studiens funn handler om å skrive frem temaene på en slik måte at de representerer innholdet i funnene og på hvilke måte disse gir svar på problemstillingen og studiens forskningsspørsmål (Johannesen et al., 2018, s. 301). Hele denne prosessen har vært en tidkrevende og tilbakevendende prosess. De ulike stegene har glidd over i hverandre og blitt bearbeidet etter hvert som det har blitt gjort nye oppdagelser. Som det fremkommer av figur 1, har analysen ført frem til to ulike temaer for hver av de to informantgruppene. Disse vil senere bli presentert i den rekkefølgen de står oppført. Tema *Beskrivelser av elevmedvirkning i kroppsøving* handler i hovedsak om hvordan de ulike gruppene oppfatter hva elevmedvirkning innebærer, men også elevenes ønsker for hvordan de ønsker at elevmedvirkning skal være og eksempler fra lærerne på elevmedvirkning. Tema *elevmedvirkning – en utviklingsprosess* handler om hvordan lærere ønsker å jobbe med elevmedvirkning og hvilke muligheter og utfordringer de står ovenfor. Tema *opplevd elevmedvirkning* handler om hva elevene opplever som gode eksempler på elevmedvirkning

og elevmedvirkning som ikke nødvendigvis betyr så mye for elevenes læring.

#### **4.6 Kvalitet, Reliabilitet og validitet**

Formålet ved en kvalitativ studie er ikke å generere kvantitative størrelser som er generaliserbare, men å løfte frem noen utdypende og forklarende tanker rundt et bestemt tema (Krumsvik, 2019). Forskningens validitet handler om at studien har undersøkt det studien hadde til hensikt å undersøke. Validitet er derfor tett knyttet sammen med forskningens reliabilitet, som handler om hvor pålitelig prosessen har vært (Krumsvik, 2019). Spørsmål om reliabilitet og validitet i en kvalitativ undersøkelse, med intervju som metode, starter derfor med kvaliteten i håndverket. Fra utarbeidelsen av en godt gjennomtenkt intervjuguide, til hvordan gjennomføringen av intervjuet ble gjort og til analyse og presentasjon av funn.

##### **4.6.1 Reliabilitet**

Reliabilitet beskrives av Kvale & Brinkmann (2021) som en forskningsrapports konsistens og pålitelighet, og reliabiliteten i et forskningsprosjekt behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om andre forskere kan reprodusere det samme resultatet ved andre anledninger (s. 277). Reliabilitetsspørsmålet er tatt hensyn til gjennom hele prosessen ved å utarbeide en gjennomtenkt intervjuguide, være bevisst i rollen som intervjuer, grundighet i den tematiske analysen og ved å gi en nøyaktig gjengivelse av forskningens design.

##### **4.6.2 Validitet og kvalitet**

Arbeid med validering av dette prosjektet har fungert som en kvalitetskontroll underveis i prosessen. Krumsvik (2019) skriver at validitetsbegrepet innenfor kvalitativ forskning handler om at studien har undersøkt det studien hadde til hensikt å undersøke, og at validitetsspørsmålet henger tett sammen med reliabiliteten i studien (s. 192). Denne studien har fulgt Kvale & Brinkmann (2021) sine syv stadier for validering. Disse syv stadiene er henholdsvis: *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering* (s. 278). Alle disse stadiene innebærer en tankeprosess for å avgjøre om de enkelte stadiene er fornuftige og forsvarlige, og om de understøtter forskerens konklusjoner.

Intervjuguiden i denne undersøkelsen ble pilotert ved to anledninger og har gjennom hele



prosessen blitt drøftet opp mot problemstilling og teori. I transkriberingsprosessen har fokuset vært å gjengi det som ble sagt i intervjuene på en slik måte at det gjenspeiler det som faktisk ble sagt. Transkripsjonene ble gjennomført kort tid etter selve intervjuene slik at inntrykkene og de observasjonene som ble gjort under intervjuet lå til grunn for hvordan setninger ble transkribert. I analyseringsprosessen ble det digitale hjelpeverktøyet Nvivo og tekstredigeringsprogrammet Word benyttet for å lettere skape en oversikt over det skriftlige materialet. Dette gjorde at det ble lettere å lage skillelinjer mellom hva som faktisk ble sagt i intervjuene og hvordan det ble fortolket i analyseprosessen. Validitet i rapporteringsstadiet ble kvalitetssjekket ved å skrive et sammendrag av funnene kontrollert opp mot de ulike temaene som kom frem gjennom analysen. Dette stadiet involverer også å være bevisst på leserens rolle som validitetsbedømmer og derfor også åpenheten rundt det undersøkelsen presenterer. Det grundige arbeidet med transkribering, analyse og presentasjon av funn, har tatt lang tid, men samtidig vært en viktig del av validering av prosjektet (Kvale og Brinkmann, 2021).

En vanlig innvending mot intervjuforskning er at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres. Kvale og Brinkmann (2019) stiller seg spørsmålet: «Hvorfor generalisere?». Kvalitativ intervjuforskning kan gi gyldig vitenskapelig kunnskap selv om den ikke er generaliserbar (s. 189). Krumsvik (2019) trekker frem lesergeneralisering, der leseren av studien kan kjenne seg igjen i funnene og beskrivelsene som blir gitt for så å anvende dette i sin egen situasjon (s. 201). Denne formen for generalisering vil en i så fall ikke kunne vise til før i etterkant av en publisering, der leseren selv avgjør verdien.

#### **4.7 Forskningsetikk**

På lik linje som reliabilitet- og validitetsspørsmål går igjen i alle ledd i forskningsprosessen, bør det etiske aspektet ved forskningen også vurderes kontinuerlig og helhetlig. Etiske spørsmål i en intervjuundersøkelse er ikke begrenset til å kun innebære spørsmål knyttet til selve intervjuet, men som en integrert del i alle faser av undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 95).

Dybdeintervjuenes kvalitet hviler på opparbeidet tillit mellom forsker og informant (Tjora, 2021), noe som ikke kun er en betraktning med tanke på validitet i datainnsamling, men også som en etisk betraktning. Det gjelder altså å oppnå en balanse mellom en trygg og komfortabel situasjon, og det å få informantene til å svare så ærlig som mulig. Det var viktig for studien, og for elevene som deltok, at rammene var trygge og at elevene fikk opplevelsen

av at de var med på noe som kunne gagne dem. Derfor ble det viktig å formidle til elevene, at undersøkelsen hadde til hensikt å få innsikt i hvordan en i fremtiden kan jobbe med deres medvirkning i kroppsøving. Det overnevnte var også viktig med tanke på lærerne som deltok, men det lå et særlig ansvar rundt elevene som deltok.

Krumsvik (2019), Tjora (2021) og Kvale og Brinkmann (2021) fremhever etikk og moral som noe underliggende og gjennomgående i all forskning. Det er vanlig å benytte seg av fire områder for etiske problemstillinger innenfor forskning: *informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle* (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 102). I dette prosjektet ble informantene gitt informasjon om hva prosjektet handlet om, at det var informantenes egne tanker om temaet som var viktig og at det ikke fantes rette eller gale svar. Det ble brukt noe tid på å snakke med informantene i gruppeintervjuene om at prosjektet ønsket en subjektiv virkelighetsforståelse, at alle opplever noe på sin egen måte og at det den ene mente ikke var noe mer riktig enn det noen andre mente. Deltakerne ble informert om hvordan dataen skulle oppbevares, hvordan anonymiteten skulle bevares og at lydopptak ville bli slettet så fort den anonymiserte transkripsjonen var ferdig. Det ble informert om at det de sa i intervjuet, altså lydopptaket, ikke ville være tilgjengelig for noen andre enn intervjueren. Ved en eventuell skriftliggjøring av det de sa, ville den formes ved et mer naturlig skriftspråk, både for å bevare anonymiteten og for å fremstille det som ble sagt på en måte som ikke stiller informantene i forlegenhet. Kvale og Brinkmann (2021) vektlegger at det er stor forskjell mellom talespråk og skriftspråk, og at man ved en direkte fremstilling kan risikere å såre intervjupersonenes verdighet (s. 107).

Som tidligere nevnt ble det innhentet samtykke fra deltagerne og deres foresatte i forkant av selve intervjuet. All informasjon som ble gitt, ble gitt etter NSDs retningslinjer. Innsamling av data, inkludert det informerte samtykket, ble innhentet i etterkant av NSDs godkjenning (vedlegg 6). I denne studien ble det vurdert at de eventuelt *negative konsekvensene* prosjektet ville kunne innebære, ble oppveid av de mulige positive konsekvensene. Det ble vurdert dit hen, at forskers rolle under selve intervjuet ble viktig med tanke på å styre en forsvarlig samtale og at alle opptrådte med respekt for hverandres meninger. Informasjonen som ble gitt til elevene, var et ledd i dette arbeidet. Videre ble det gjort et arbeid med intervjuguiden og i selve intervjuet for å påse at det ikke ble stilt ledende spørsmål eller at forskerens holdninger og ståsted påvirket informantenes svar. Dette ble ivaretatt ved en genuint nysgjerrig tilnærming til informantenes eget syn på de temaene som studien berørte, forutinntagelser ble forsøkt lagt til side til fordel for ny kunnskap som kunne belyse tema.

## **Kapittel 5 – Funn og diskusjon**

I dette kapittelet presenteres og diskuteres funn for å belyse prosjektets problemstilling og de to tilhørende forskningsspørsmålene som er: *Hva kjennetegner noen læreres og elevers beskrivelser rundt temaet elevmedvirkning i kroppsøvingsundervisning?* a) Hvordan beskriver lærere i denne studien at de legger til rette for elevmedvirkning i kroppsøving? b) Hvordan beskriver elevene i denne studien sine opplevelser med elevmedvirkning i kroppsøving?

Funnene fra de to ulike gruppene presenteres og diskuteres først hver for seg. De fire hovedtemaene som kom frem gjennom analyseprosessen danner utgangspunktet for kapittelets struktur. Funns blir presentert og kommentert underveis i teksten, etterfulgt av en kort oppsummering rundt hovedfunnene tilknyttet tema. For å best mulig belyse informantenes beskrivelser, er det viet relativt stor plass til sitater i teksten.

Til slutt gjøres en oppsummering av funn fra begge informantgruppene, hvor hovedfunn blir trukket frem for å vise et helhetlig bilde, og for å vise til ulike måter å jobbe med elevmedvirkning som en inkludert del av elevenes opplæring.

### **5.1 - Lærernes beskrivelser av elevmedvirkning i kroppsøving**

Det første temaet presenterer lærernes beskrivelse av hva de tenker at begrepet elevmedvirkning innebærer og hvordan de praktiserer medvirkning i kroppsøving. Det andre temaet presenterer funn som viser at lærerne beskriver arbeid med elevmedvirkning som en utviklingsprosess, der fordeler og utfordringer knyttet til elevmedvirkning løftes frem.

#### **5.1.1 Beskrivelser av hva elevmedvirkning innebærer**

Læreplanens overordnede del beskriver lærerens rolle i arbeid med elevmedvirkning som en tilretteleggende rolle, og det er skolen og lærerne som har ansvaret med å tilrettelegge for at elever skal kunne medvirke slik læreplanen beskriver at de skal (Kunnskapsdepartementet, 2017). Spørsmålene som ble stilt lærerne i intervjuet hadde til hensikt å belyse hvordan lærere oppfatter begrepet elevmedvirkning og hvordan de tilrettelegger for at elevene skal ha medvirkning.

For lærerne i denne undersøkelsen handler elevmedvirkning om at elevene får ta del i alt fra å

ta små avgjørelser i løpet av en undervisningsøkt, til å være med å påvirke hvordan de skal utvikle og vurdere sin egen kompetanse. En av lærerne beskriver at elevene får være med å påvirke hva de vil øve på innenfor aktiviteten de holder på med, men at det er læreren som styrer temaet for timen og selve læringsinnholdet.

*Det er jo at elever får ansvar for deler av gjennomføringen innenfor det enkelte tema, eksempelvis kan jeg vise eksempler på øvelser og sier at nå har dere f.eks. 15 minutter å jobbe med det dere føler at dere trenger å jobbe med. Er det da noen som tenker at, for meg så er det viktig å jobbe med serve, mens for andre som har kommet lenger så er det kanskje viktig å jobbe med smash eller blokk. De får jobbe i forhold til eget ståsted. Elevmedvirkning er at de får lov til å være med å bestemme over deler av timen i forhold til det kompetansemålet vi jobber med.*

Her beskrives en tilnærming som innebærer at læreren fremdeles har full kontroll over hva elevene skal lære seg og hvordan de skal lære seg det, men at de kan få bestemme over hvordan de selv benytter seg av muligheten til å øve. Denne måten å undervise på faller under det Mosston og Ashworth (2008) definerer som undervisningsstil *B – The Practice Style*, der elevene har anledning til å kjenne på en begynnende selvstendighet og å se sammenhengen mellom hvordan de bruker tiden sin og hva de får igjen for det.

Lærerne beskriver også at det å ta med elevene inn i utformingsprosessen og la de påvirke metode og innhold, bidrar til at elevene får medvirkning over deres egen utvikling. Elevene skal få anledning til å mene noe og å bli hørt på og elevene skal være delaktige i læringsprosessen. De to neste sitatene inneholder en årsaksforklaring, altså at elevene skal være med å bestemme fordi de skal være en del av sin egen læringsprosess og at det derfor er viktig at de føler at de er med. Walseth et al. (2018) beskriver at det å la elever få være med i avgjørelsesprosessen er viktig for at elevene skal oppleve kroppsøving som mer meningsfullt. En lærer uttrykker det slik:

*Ja, nei det, jeg legger jo egentlig i det begrepet at elevene føler at de... eller at jeg tar med meg elevene inn i undervisningen da, eller, ikke bare i undervisningen, men i hele, både i planleggingen og i gjennomføringen og eventuelt i vurderingen av økter.*

En annen lærer sier:

*Etter min oppfatning handler det jo primært om sånn vi har praktisert det tidligere år,*

*at elevene skal være med å bestemme innhold. At de får være med å si sin mening. Men jeg mener også at det handler om å sette ord på sin egen utvikling.*

De tre beskrivelsene ovenfor viser tre litt ulike tilnærminger til elevmedvirkning, men oppfattelsen av hvordan elevmedvirkning skal være en del av elevenes skolehverdag synes å være ganske unison og sammenfaller godt med hvordan både læreplanen og FN/Unicef beskriver at medvirkning skal være. Dette innebærer at elevene skal ha reel innflytelse i det som angår organisering og innhold, men også over det faglige innholdet og egen utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017; FN/Unicef, 2019).

Elevmedvirkning blir av lærerne knyttet til arbeid med vurdering gjennom at elevene selv skal få sette ord på sin egen utvikling. Dette er et viktig aspekt med tanke på elevenes motivasjon og læringsutbytte (Evensen, 2022). Videre beskriver lærerne at tilpasset opplæring og elevenes forutsetninger er viktig med tanke på hvordan elevene skal oppleve elevmedvirkning. En lærer beskriver den nye læreplanen og sier:

*Med ny læreplan og sånne ting så står det jo mye der med dette å skulle sette seg noen mål og nå mål på egne forutsetninger da. Generelt sett så oppfatter jeg begrepet [elevmedvirkning] som at elevene skal være delaktige i faget, både med tanke på å ta beslutninger, men også å påvirke egen vei for å nå et mål.*

En annen lærer svarer slik på spørsmål om bruken av individuelle læringsmål:

*Sett at man jobber bevisst med målene og at de faktisk brukes, så er de nyttig for elevene. Det er jo prosessen som skal vurderes, og da må man ha med individuelle forutsetninger. Elevene kan jo oppnå den samme kompetansen, men med ulike læringsmål.*

Slik lærerne her beskriver det, knyttes det bånd mellom elevenes aktive rolle og medvirkning i arbeidet med tilpasset opplæring, og det å ta hensyn til individuelle forskjeller. Det at elevene skal få sette seg egne mål kan sees i lys av kjerneelementene i faget, der det står at elevene skal bli kjent med å være i bevegelse ut ifra egne interesser, intensjoner og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Når man jobber med noe ut ifra egne intensjoner så gjøres innholdet i undervisningen relevant for eleven. Beni et al. (2017), beskriver personlig relevant læring som sentralt i forbindelse med å trives i kroppsøving. En av lærerne er spesielt opptatt av å jobbe bevisst med læringsmål og kompetansemål, at elevene selv får si hva de tenker at

skal være en del av innholdet. En annen lærer beskriver det å få elevene til å reflektere over eget bevegelsesmønster, sette ord på hva man fikk til og hva man ikke fikk til, og å få elevene til å snakke om sin egen utvikling som viktig. Aarskog (2021) finner i sin empiriske studie av vurdering i kroppsøving, at elever allerede er involvert i sin egen læringsprosess, men at lærere bør bruke mer tid på hvordan de involverer elevene, at lærerne må ta i bruk virkemidler for å få elevene til å reflektere på en måte som hjelper dem videre i prosessen (s. 885).

Mosston og Ashworth (2008), skriver om tilbakemeldinger som er spesifikke og tilbakemeldinger der elevene selv må avgjøre om det de gjorde var riktig eller feil, som gode former for tilbakemeldinger. En lærer forteller: «Hvis man forstår hvorfor man ikke har nådd et mål, så har man jo også lært masse» og «Selvinnstikt er viktig hvis man skal komme seg videre». Ved å la elevene i større grad reflektere over hva de har gjort og hva de har lært vil de altså kunne hjelpe seg selv videre i læringsprosessen. Dette er noe Mosston og Ashworth (2008), fremhever som en viktig begrunnelse for å ta i bruk nøytrale tilbakemeldinger. Slik lærerne her beskriver arbeid med vurdering, der elevenes refleksjoner inkluderes, virker derfor som en god måte å ta i bruk elevmedvirkning som et aktivt grep for å fremme elevenes læring.

Elevmedvirkning knyttes også til at elevene får jobbet med sine interesser og vise dem frem for klassen. En lærer forteller:

*Ja, jeg tror [interesser,] på grunn av usikkerhet, så tror jeg kanskje at det henger sammen, det har noe med tryggheten. De har noe å komme med. At de har kjennskap til noe og kan vise at de kan noe.*

Det at elevene får jobbe med noe de liker og trives med, påpekes som noe som er avgjørende for læring og for å nå et av fagets viktigste mål, å skape livslang bevegelsesglede (Standal, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019). Denne læreren kobler det at elevene får vise sine egne interesser til at elevene blir trygge og at de kan vise at de kan noe. Lagestad (2017) viser til det å velge aktivitet selv som grunnlag for trivsel og mestring i sin studie av en videregående skole med spesielt lavt fravær blant elevene.

### **5.1.2 Eksempler på elevmedvirkning**

Gjennom analysen av dataene kommer det frem at ingen av lærerne i denne undersøkelsen beskriver seg selv som spesielt gode på elevmedvirkning og sier selv at de har en vei å gå.

Dette er også tilfellet ved andre skoler, Wendelborg et al. (2018), har studert flere ulike skoler og skriver at graden av elevmedvirkning lærerne legger opp til er varierende (s. 41).

Funn i analysen avdekker til tross for dette, en rekke gode eksempler på elevmedvirkning. Lærerne forteller om samarbeid, refleksjon og kameratvurdering som gode eksempler på arbeid med vurdering. De beskriver at de lar elevene utforme egne utviklingsmål og at elevene er med å diskutere innhold i kompetansemålene. Lærerne beskriver et bevisst forhold til vurdering for læring. De beskriver også at elevenes eierskap, evne til refleksjon og det å utvikle en økt selvinnsett som årsaker til hvorfor elevmedvirkning er viktig i vurderingsprosessen. En lærer forteller:

*Ja det gjør vi [snakker om måloppnåelse], der er det også et samarbeid og dialog med elevene. Vi snakker om eksempler på hva som kjennetegner god måloppnåelse. Elevene kommer selv med innspill rundt dette. I dans for eksempel. Hva kjennetegner god måloppnåelse når dere skal lage en gruppedans? Da setter elevene ord på det. Min oppgave er å veilede dem.*

En annen lærer forteller:

*Det er jo, nå er det jo litt sånn jeg føler at vi har, eller, jeg har fortsatt en vei å gå når det gjelder elevmedvirkning og ny læreplan. Sånn som det er til nå, tror jeg de kanskje vil oppleve det i forhold til at de kan være med på å vurdere seg selv og at det er den biten, også tror jeg fortsatt at det er at jeg, eller at jeg har det for låst i timene mine enda, så det jeg svarte på i stad var mer sånn ønsketenking om hvor vi vil være hen, jeg tror at hvis jeg hadde spurt dem nå, eller hvis du hadde spurt dem, at de kanskje hadde nevnt noe i forhold til vurderingsbiten av det og kanskje de ikke hadde sett på det som elevmedvirkning for den saks skyld, men at de er med i en vurderingsprosess hele veien da.*

Slik lærerne over beskriver det, der elevene og lærerne er i samtale med hverandre om hva som kjennetegner god måloppnåelse, og hvor elevene får anledning til å vurdere sitt eget arbeid, er i tråd med hva læreplanen sier om hvordan elevene skal få medvirke og hvordan læreren skal være i dialog med elevene for å veilede dem videre (Kunnskapsdepartementet, 2019). Gjennom å være aktive i prosessen med egen vurdering, får elevene direkte innflytelse på undervisningen og dermed påvirker elevene direkte i sin egen skolehverdag (Wendelborg et al., 2018, s. 48).

Lærerne beskriver elevmedvirkning som noe som ikke innebærer fri flyt, men at lærerens jobb er å skape en innramming som elevene kan jobbe innenfor. En lærer beskriver det slik:

*Hvis jeg skulle tatt den helt ut, så måtte jeg sagt at: ålreit vi skal ha dans, dere er fem på gruppa, finn på noe, men vi rammer det jo inn for dem, men innholdet er det de som sørger for. Så det er vel egentlig sånn jeg praktiserer det meste i kroppsøvinga, at jeg har en innramming, også jobber elevene innenfor den innramminga.*

Lagestad (2017) ser i sin undersøkelse at selv om stor grad av frihet skaper grunnlag for trivsel og læring, så kreves det styring med tanke på å passe på at man jobber i forhold til kompetansemålene i læreplanen (s. 13). Aarskog et al. (2021) kom i sin studie av hvordan elever kan påvirke innholdet i kroppsøvingsundervisning, frem til at et viktig moment for lærerne å være bevisst på, er at ikke all påvirkning trenger å være eksplisitt, altså at det er læreren som tar initiativ til at elevene skal medvirke, det kan være en fordel å tiltro noen avgjørelser underveis til elevene og legge opp til at elevene har et handlingsrom som tar hensyn til ferdigheter, behov og tidligere erfaringer (s. 12). En slik frihet, i kombinasjon med det som er beskrevet over, om å ta elevene med i en reflekterende samtale rundt læring, vil derfor kunne være en hensiktsmessig måte å legge til rette for elevmedvirkning.

Lærerne beskriver at de er bevisste i valg av metode når de ønsker at elevene skal få medvirke, og forteller at åpne, utforskende og elevsentrerte aktiviteter er foretrukne tilnærminger til elevmedvirkning. Mosston og Ashworth (2008), påpeker at når man ønsker å jobbe utforskende, så må det være hensiktsmessig å gjøre det (s. 254). Lærerne beskriver at de gir elevene oppdrag eller utfordringer som kan løses på flere måter. Noen ganger har ikke oppdragene noen riktig eller gal løsning, og det er helt opp til elevene selv hvordan de løser oppgaven så lenge de holder seg til kriteriene. Andre ganger er utfordringer ment for at elevene skal komme frem til bestemte løsninger. Lærerne beskriver det slik:

*Du kan jo kalle det en utfordring, dere skal se nå hvordan dere kan kaste denne ballen lengst mulig, også prøver de seg litt, også stiller jeg dem spørsmål, er det med løpefart eller er det uten? Hvordan bruker dere armene, beina?*

Læreren beskriver her en utfordring, der oppgaven er å kaste en ball lengst mulig, videre beskrives at det de skal lære om, er hvordan kroppen fungerer og hvordan de skal bruke kroppen til å kaste noe på en hensiktsmessig måte. Elevene blir også involvert i å sette ord på hva som fungerte godt og hva som ikke fungerte godt. En annen lærer forteller:



*Ja, for eksempel i dans. Her er jo måten de velger å bruke sin egen kropp sentral. Vi gir noen rammer, men selve bevegelsene bestemmer de selv. Det kan også være at vi gir de et oppdrag til musikk. Leke en bestemt karakter utført på en bestemt måte. F. eks. en umotivert eller en motivert spiderman. De lærer om sin egen tolkning og forståelse av noe. Det gir en praktisk erfaring. Mulighet til å utfolde seg uten så mange krav og forventninger. Oppdage noe ukjent.*

Spiderman-oppgaven, ble beskrevet av læreren som en fin oppvarmingsøvelse inn mot dans. Han opplevde at elevene hadde det moro, slapp seg løs og kom inn i en kreativ sone. En «motivert/umotivert spiderman» ble brukt som eksempel, men læreren forteller at man kan gjøre slik med mange ting for å «skape bevegelse med mening». Spiderman-oppgaven har mange likhetstrekk med undervisningsstil H - *Divergent Discovery*, som er gjort rede for tidligere i oppgaven (Mosston & Ashworth, 2008). Den er åpen og det finnes ikke noen rette eller gale svar, den har allikevel kriterier som gjør at elevene har en oppgave å holde seg til, den involverer ikke fri lek og gir derfor anledning for læreren å gi tilbakemeldinger underveis.

### **5.1.3 Oppsummering**

Hovedfunnene innenfor dette temaet peker på at lærerne har en ulik, men tydelig forståelse, for hva elevmedvirkning innebærer, men at tanker og intensjoner ikke alltid overføres til praksis slik de ønsker. Dette funnet støttes av tidligere forskning på tematikken (Aarskog et al., 2021; Damsgaard, 2015; Wendelborg et al., 2018). Det synes å kunne virke som at pedagogisk metode, og hvilke aktiviteter man har valgt for å jobbe mot elevenes kompetanse i faget påvirker lærernes beskrivelse av hvordan de tolker elevmedvirkning. En av lærerne beskriver at elevene kan medvirke innenfor et utvalg av teknikker knyttet til f.eks. volleyball, mens en annen lærer beskriver medvirkning som å ta med elevene i hele prosessen, fra planlegging til vurdering. Hvilke pedagogiske metoder og verktøy man benytter seg av i undervisning og vurdering kan være av stor betydning for hvilket utbytte elevene får. Dette understøttes av Mosston og Ashworth (2008) sin læringsteori *The Spectrum of Teaching Styles*, der valg av undervisningsstil legger føringer for hvilke mål elevene kan oppnå. Tidligere forskning og litteratur påpeker også betydningen av hvordan man underviser og hvordan man snakker med elevene om vurdering, som viktig i læringsprosessen (Aarskog et al., 2019; Aarskog et al. 2021; Aarskog 2021; Engebretsen et al., 2020; Korksmark, 2012; Leirhaug & McPhail, 2015; Sanchez et al. 2012; Walseth et al. 2018).

## 5.2 Lærerne beskriver elevmedvirkning som et utviklingsarbeid

I dette temaet presenteres funn som viser hvordan lærerne beskriver at arbeid med elevmedvirkning er en utviklingsprosess. I dette kapittelet følges tråden fra det forrige kapittelet opp og går i dybden rundt hvilke aktiviteter som egner seg godt for elevmedvirkning og hvilke aktiviteter som ikke egner seg fullt så godt. Dette vil etter hvert utpeke seg som et av studiens hovedfunn. Undertemaene er satt opp for å skape struktur i teksten, men det er en glidende overgang mellom undertemaene og de må derfor leses i den rekkefølgen de er presentert.

### 5.2.1 En rolleendring

Flere av spørsmålene lærerne ble stilt i intervjuet handlet om hvordan lærerne involverte elevene i ulike prosesser, men også hvordan lærerne opplever sin egen, og elevenes rolle når elevene får medvirke i undervisningen. Lærerne i denne undersøkelsen uttrykker et ønske om å la elevene påvirke i større deler av faget og at de trives godt i rollen de beskriver som en veileder eller coach, fremfor læreren som skal sette en karakter. Det kommer tydelig frem at elevmedvirkning ikke alltid er enkelt å få til og at det krever litt av læreren med tanke på gode rammer og tett oppfølging, noe Lagestad (2017) også finner i sin undersøkelse. En lærer forteller om rollen sin når elevene holder på med egenvalgte aktiviteter:

*Der er jeg i den rollen jeg gjerne skulle vært hele tiden, mer en diskusjonspartner, en coach, fremfor den læreren som viser hva man skal og står og vurderer dem. Føler meg mer som en coach eller veileder, føler at elevene også da føler at jeg er der mer for å hjelpe dem enn at de må vise seg frem for meg. De har mer fokus på det de skal gjøre og den utfordringen de skal løse. De glemmer litt vurderingsbiten i det.*

En annen lærer forteller:

*Nysgjerrig og... du kan på en måte skille mellom det å være trener og dommer da. Jeg opplever at jeg selv inntreier i en trenerrolle i en sånn setting. Ja, hvis elevene utforsker da, så vil det jo være hva elevene har fått til, vil du vise meg? Hvordan kan du gjøre dette enda mer utfordrende for deg selv?*

Her beskrives en endring i måten lærerne forholder seg til elevene på. Læreren som også skal

sette karakteren, hvisses ut til fordel for en mer nysgjerrig lærerrolle. Det beskrives en tilstedeværelse underveis i læringsprosessen, der elevene er i sentrum og læreren er en veileder. En slik rolle vil kunne tilrettelegge for at elevene får en dypere forståelse for det de holder på med og at de ser sammenheng mellom hva de gjør og hva de får til (Mosston & Ashworth, 2008). Denne rollen beskrives også som utfordrende med tanke på å se alle elevene og at det kan være vanskelig å gi god veiledning. En lærere forteller:

*Vet ikke om det er relevant, men det er jo utfordrende å lykkes med det slik organiseringen er i dag. Det å få den gode dialogen med elevene underveis. Tid er en utfordring.*

Tidsbruk nevnes av alle lærerne som en utfordring, både med tanke på tid til elevene, men også med tanke på tidsbruk når det gjelder å rekke igjennom det man skal. Som en oppfølging til tidsbruk svarer den samme læreren:

*Ja, det handler jo om å sette ord på det, for elevens del. Klart, det å skrive en form for logg da, det kan jo være noe elevene kan gjøre hver gang uten at læreren er delaktig i det [vurdere seg selv og gi tilbakemeldinger]. Elevene må bli bevisst på hva de har gjort, om det har hatt noen effekt opp mot det målet de har satt seg. Læreren har jo også et dokumentasjonsbehov mtp karaktersetting. Elevene ønsker seg jo gjerne konkrete tilbakemeldinger fra læreren.*

Lærerens dokumentasjonsbehov virker å være et hinder for å la elevene drive med egenvalgte aktiviteter og egne målsetninger i utstrakt grad. Leirhaug og McPhail (2015) finner også dette motsetningsforholdet, at behovet for dokumentasjon, kan overgå fokuset på vurdering for læring. Uthus (2020) viser til at dokumentasjonskrav og styring kan hindre lærere fra å gi fra seg ansvar til elevene.

En lærer beskriver at overgangen fra en læreplan til en ny læreplan endrer måten man må tenke på:

*Kunne nok helt sikkert vært flinkere til det, men jeg vil si at til en viss grad så mener jeg at jeg gjør det... det er en ganske stor overgang fra LK06 til 20.. det er ikke bare å snu seg rundt på det liksom. Husker L97 hvor det skulle være 20% prosjektarbeid, altså veldig sterk elevmedvirkning, men vi fikk jo ikke det til heller, så kom jo neste plan som blei en reaksjon på L97.. Føler at jeg har en vei å gå, det er ikke så enkelt.*

Arnesen et al. (2013) viser til at læreres vurderings- og undervisningspraksis er motstandsdyktig til endring, og at lærerens praksisteori spiller en stor rolle i denne sammenhengen. Den samme læreren svarer på spørsmål om hvordan medvirkning i kroppsøving skiller seg fra andre fag:

*Jeg synes faktisk det er litt vanskeligere i kroppsøving enn det er i de teoretiske fagene. Det blir mer sånn at, i dag for eksempel, så har vi hatt elevinstruksjon, elevene får et oppdrag: sett et klart mål for timen og instruer i forhold til det målet. Det er jo også elevmedvirkning, men jeg burde kanskje vært flinkere til sånn «Her har dere en basketball, målet er at den basketballen skal opp i kurva» sånn helt fra bunnen av da, men det er jeg nok ikke flink nok til.*

På spørsmål om hvorfor denne læreren føler seg bedre i andre fag enn i kroppsøving svarer han:

*Vet ikke, det er ikke godt å si. Vi har jo fremdeles basketball, fremdeles volleyball, fremdeles turn, bevegelseserfaringer. Fremdeles mener jeg jo, for eksempel turn da, som egentlig er et godt eksempel, for der er jo nivåforskjellene enorme. Jeg bruker fremdeles øvingsbilder, men der bruker jeg faktisk elevene som instruktører for de som synes det er vanskelig. Der opplever jeg veldig sterk grad av elevmedvirkning.*

Det kommer tydelig frem i intervjuet med denne læreren at ballspill og idrett har en sentral plass i faget. Han beskriver at det å kunne noe som alle kan, for eksempel volleyball, gjør at man kan spille sammen på stranda om sommeren. Det beskrives at det er noe allmenndannende over det å ha felles erfaringsbakgrunn. Denne læreren beskriver også at elevene gis egentid til å øve på det de føler at de trenger å øve på, noe som er et kjennetegn ved undervisningsstil *B – The Practice Style* (Mosston og Ashworth, 2008). Ved å benytte en slik undervisningsstil så gir man elevene anledning til å ta avgjørelser som handler om hvor effektivt de bruker tiden sin, og å se sammenheng mellom den innsatsen de legger inn, og utfallet av dette. Denne undervisningsstilen gir derimot ikke elevene muligheter til å ta avgjørelser som ligger utenfor de mer praktiske rammene for gjennomføringen (Mosston og Ashworth, 2008). Kjernen i en slik undervisningsstil handler om at elevene skal øve ferdigheter de tidligere har blitt instruert i og derfor er det en undervisningsstil som egner seg godt for tradisjonelle aktiviteter som ballspill (Mosston & Ashworth, 2008). Ballspill og idrettsaktiviteter har en sterk posisjon i kroppsøvingfaget (Moen et al. 2018; Standal et al.

2020). Moen et al. (2018) konkluderer med at «Dersom faget skal bidra til livslang bevegelsesglede er det grunn til å anta at større grad av elevmedvirkning, mer varierte læringsmetoder og at innholdet dreier vekk fra idrettsrelaterte (ball) aktiviteter kan bidra positivt» (s. 79). Med bakgrunn i det som er beskrevet ovenfor, kan det tenkes at denne læreren føler seg mindre flink på å la elevene medvirke i kroppsøving enn i andre fag nettopp fordi læreren har et (for)stort fokus på tradisjonelle idrettsaktiviteter, slik Moen et al. (2018) beskriver det.

### 5.2.2 Hvilke aktiviteter som egner seg for elevmedvirkning

Når lærerne i denne undersøkelsen ble spurt om hvilke deler av faget som egnet seg best for elevmedvirkning, kom det frem et entydig svar, at aktiviteter som *ikke* er knyttet til en idrett, spesielt ballidrett, egner seg best. Den samme læreren som ved forrige sitat svarer:

*Turn er egentlig et tema som passer veldig godt til at elevene skal få prøve å utforske og den pakka der. Jeg synes det er mer utfordrende i ballidretter, volleyball for eksempel, der må du få på plass noe grunnleggende ferdigheter for at det skal bli noe spill. Ellers blir det å stå og se at ballen detter i bakken uten at det blir noe aktivitet, men i turn så er det mer sånn at du kan skape kjempeaktivitet for en som sliter med å stupe kråke og du kan skape kjempeaktivitet for en som er veldig god. Elevene selv kan skape god aktivitet. I dans også, altså i bevegelsesaktiviteter. Ballaktiviteter er spesielt vanskelig.*

En annen lærer forteller:

*Jeg kan jo si hva jeg mener ikke egner seg i første omgang da. Aktiviteter der det er en gitt måte å gjøre ting på, f.eks. i idretten, der er det jo utarbeidet gode teknikker for å løse en arbeidsoppgave på, sett at elevene har forutsetninger for å klare det da. Der er det litt begrenset rom for elevmedvirkning. Det er allerede såpass satt hva man burde gjøre.*

Disse beskrivelsene, av hvordan lærerne oppfatter hvilke aktiviteter som egner seg, og ikke egner seg for elevmedvirkning, samsvarer med funnene til Moen et al. (2018), og fra et teoretisk ståsted samsvarer disse funnene med hvordan Mosston og Ashworth (2008) beskriver at når man velger en elevsentrert undervisningsstil, så må man stille seg spørsmålet

om læringsinnholdet egner seg for utforskning eller om det allerede finnes prøvde teknikker, slik det gjør i mange idrettsaktiviteter (s. 254). Ut ifra dette, kan det synes som at lærere gjør rett i å ikke vie mye energi til elevmedvirkning når de driver med idrettsaktiviteter som inneholder tydelige tekniske sider, som igjen krever instruksjon fra læreren. Hvis en ønsker et kroppsøvingsfag som bærer preg av elevmedvirkning, er det naturlig å stille spørsmål ved hvor mye tid man kan tillate seg å jobbe på denne måten, der læreren instruerer og elevene øver.

Lærerne forteller også om hvilke typer oppgaver de tenker at egner seg godt til medvirkning. En lærer forteller:

*Der det kanskje er størst rom for elevmedvirkning er jo oppgaver der man kan jobbe med bevegelsesutfordringer, f.eks. komme seg over et hinder, det er oppgaven, det kan man jo utføre på et stort antall måter. Hvor ingen av måtene nødvendigvis er riktig eller gal, men man kan reflekterer over det. Raskest, enklest, hensiktsmessig? Sånne typer oppgaver mener jeg det er mest naturlig å involvere elevene i.*

Beskrivelsen av oppgaven over, der elevene skal finne måter å komme seg over et hinder, er fra et teoretisk ståsted en god blanding av undervisningsstil *E – Inclusion Style* og undervisningsstil *H – Divergent Discovery* (Mosston og Ashworth, 2008). Oppgaven ser ut til å inkludere elevene i form av at det i utgangspunktet ikke settes noen vanskelighetskrav til hvordan man skal komme seg over hinderet, samtidig som oppgaven åpner opp for å la elevene utforske nye muligheter å gjøre det på ved at læreren stiller spørsmål som legger føringer på hva elevene skal finne ut av i gjennomføringen. Ved å gi slike oppgaver, så flyttes beslutninger fra læreren til elevene. Elevene vil måtte reflektere over egne handlinger og bestemme seg for veien videre (Mosston & Ashworth, 2008).

Lærerne i denne studien forteller om at måten de gir tilbakemeldinger på, endrer seg når de gir elevene utforskende oppgaver, men at det ikke alltid går etter planen. En av læreren forteller:

*Jeg kan fort gå i fella, at jeg blir veldig sånn førende, jeg glemmer litt at de skal prøve å finne ut av ting. Jeg føler ofte da at det kanskje tar mye lengre tid enn det vil gjøre om jeg viser det først.*

Mosston og Ashworth (2008) skriver at hvilken type tilbakemeldinger læreren gir elevene spiller en viktig rolle i å oppnå intensjonen med undervisningen. Hvis man ønsker at elevene

skal ta beslutninger på bakgrunn av hvordan de selv oppfattet at de utførte aktiviteten, må læreren gi nøytrale tilbakemeldinger. Mosston og Ashworth (2008) skriver at det er stor forskjell på å gi tilbakemeldinger som; «Godt jobbet, nå tok du sats på det ene benet når du hoppet over hinderet» og «Du kom deg over hinderet alle gangene du forsøkte» (s. 46). Den første tilbakemeldingen er spesifikk og indikerer to hovedmomenter, at læreren verdsatte utførelsen og at det å bruke ett ben til å ta sats er riktig. En slik tilbakemelding kan være en god tilbakemelding, men den legger ikke opp til at eleven selv må tenke. Den andre tilbakemeldingen, selv om den kan virke litt kald i sin nøytrale form, legger opp til at eleven selv må tenke gjennom hvordan eleven gjorde det (Mosston og Ashworth, 2008). Karlefors og Larsson (2018) finner i sin studie, som ser på læreres bevissthet rundt metodebruk i kroppsøving, at om læreren ikke følger opp oppgaven på den måten undervisningsstilen tilser at den bør følges opp, så kan man gå glipp av en mulighet til læring. Dersom læreren ikke klarer å motstå fristelsen ved å gi direkte instruksjon i en oppgave der elevene skal finne ut av det selv, så faller muligheten for oppdagelse bort (Karlefors og Larsson, 2018).

### **5.2.3 Mange positive sider, men ikke uten utfordringer**

Lærerne ser mange fordeler med å la elevene få være med å bestemme, og forteller om motiverte elever, som er mer aktive, diskuterer mer og lærer mer enn vanlig. En lærer forteller:

*Jeg merker at for veldig mange så blir motivasjonene bedre enn hvis de får tredd en aktivitet ned over huet. Og med motivasjonen så føler jeg at aktivitetsnivået går opp og de blir flinkere til å samarbeide. De smiler mer, er mer motiverte. Jeg tror den er kanskje enda bedre enn ellers, føler de oppnår mer kompetanse når de utforsker selv og er med på å medvirke. Jeg tror det blir bedre. Det går hele veien på at det blir mer lystbetont, ikke like påtvunget, selv om vi jobber med de samme læremålene.*

Denne oppfattelsen, at økt motivasjon som følge av at elevene har det gøy og opplever personlig relevant innhold i kroppsøvingfaget når de får medvirke støttes av oversiktstudien til Beni et al. (2017). Men til tross lærernes positive beskrivelser av hvordan elevmedvirkning påvirker elevene, så forteller de, som nevnt tidligere, at de ikke lar elevene medvirke i den grad de egentlig ønsker at de skal få medvirke. En lærer forteller:

*Ville sagt at de gjør det [tar initiativ til å medvirke] i relativt liten grad, men det er*

*kanskje fordi de ikke er oppdratt til det. Det går mer på «kan vi ikke ha dette i dag» de er ute etter å drive med den aktiviteten de synes er morsomst. Jeg prøver være bevisst med det å involvere og la elevene medvirke, men det kommer jo gjerne som et initiativ fra meg. Det tror jeg man må jobbe med helt fra barneskolen. Tror de allerede er opptrent til at det er læreren som styrer showet. Hvis det hadde blitt en kultur for det, så hadde det nok variert mindre, de hadde fått mer ut av det.*

En annen lærer forteller:

*Hvis man har et konkret mål som de har vært med å utforme så vil de kunne reflektere over dette. Har de jobbet mot målet, hvordan har de nærmet seg målet? Men dette trenger de nok hjelp til, veiledning fra lærer. En dialog med læreren. Dette synes jeg er utfordrende.*

Både tidsbruk og klassestørrelse blir nevnt som begrensende faktorer, men de påpeker også at kulturen for å drive elevsentrert undervisning ikke er der enda, og at dette er noe som må jobbes med. Lærerne beskriver at dette er noe som må jobbes med over lengre tid, slik at elevene blir vant med å jobbe på denne måten, og det må jobbes med elevene med tanke på å gjøre dem i stand til å gi seg selv tilbakemeldinger.

#### **5.2.4 Oppsummering**

Hovedfunnene fra dette temaet er beskrivelser av at den nye læreplanen har satt fart på lærernes tanker om å bruke elevmedvirkning som en del av undervisningen i kroppsøvningsfaget. Lærerne beskriver et ønske om å utvikle seg og de ser verdien elevmedvirkning kan ha for at elevene skal oppnå kompetanse i faget. Aktiviteter som har klare tekniske og formelle krav, som en del idretter har, beskrives som mindre egnede for arbeid med elevmedvirkning enn aktiviteter som oppleves som friere i form av at det finnes flere riktige løsninger. Disse funnene støttes gjennom læringsteori (Mosston og Ashworth, 2008) og tidligere forskning (Moen et al., 2018).

Lærerne forteller at med mer elevmedvirkning, så kommer også en rolleendring i form av at de inntar en rolle som er mindre opptatt av karaktersetning og mer opptatt av å hjelpe elevene videre i læringsprosessen. Denne rollen beskrives som noe de liker, men utfordrende å få til med tanke på tidsbruk, elevenes forutsetninger for å arbeide selvstendig, og at



dokumentasjonsbehovet av og til går foran elevenes behov for veiledning i læringsprosessen. Lærerens dokumentasjonsbehov i forbindelse med vurdering, er noe Arnesen et al. (2013) og Leirhaug et al. (2016), også påpeker at kan være et hinder i det formative arbeidet med vurdering.

Det pekes på utfordringer knyttet til at det kreves en del arbeid med elevene med tanke på å trene dem til å utforme mål, være selvstendige og vurdere seg selv, at man må skape en kultur for det. Lærerne beskriver at det kreves en praksisendring og at man av og til er litt låst i gammelt tankegods. Det å se hvilke muligheter man har til å tilpasse etter elevenes interesser er avhengig av hvilke rammer man har til rådighet. I melding til stortinget nr. 21 (2016-17) står det, at om elevene skal lære mer, så kreves det at lærerne må endre undervisningen på grunnleggende måter og at det er lærere, skoleledere og skoleeiere som skal ha hovedrollen med å utvikle kvaliteten i skolen. Lærere må bruke sin faglige kompetanse til å oppnå dette (Meld. St. 21 (2016-2017)). Videre står det at dette bør gjøres i det profesjonelle samarbeidet på skolen (Meld. St. 21 (2016-2017)). Den videre utviklingen av elevmedvirkning i kroppsøving er derfor avhengig av lærere som er opptatt av og ønsker å utvikle sin undervisningspraksis. I denne studien er det presentert funn som viser hva noen lærere tenker om elevmedvirkning i kroppsøving, hvordan de jobber med det og hvordan de opplever å lykkes i arbeidet. Med bakgrunn i læreplanen, læringsteori om undervisningsstiler og tidligere forskning, har denne undersøkelsen trukket frem og diskutert funn som viser gode eksempler på hvordan man kan jobbe med elevmedvirkning som en integrert del av undervisningen.

### **5.3 Elevenes beskrivelser av elevmedvirkning i kroppsøving**

I den kommende teksten presenteres to ulike temaer som representerer funnene som kom frem gjennom analysen av datamaterialet fra elevgruppen. Det første temaet tar for seg elevenes beskrivelser av hva de mener ligger i det å få medvirke og hvordan de ønsker å påvirke undervisningen. Det neste tema tar for seg hvordan elevene opplever at de får medvirke i kroppsøvingsundervisningen.

#### **5.3.1 Generelle beskrivelser av hva elevmedvirkning innebærer**

De innledende spørsmålene til elevene i intervjuundersøkelsen var de samme som lærerne fikk. Hva legger du i begrepet elevmedvirkning? og hva betyr elevmedvirkning for deg i

kroppsøving?

Elevene beskriver elevmedvirkning som det å være med å bestemme innhold i undervisningen, dette innebærer at læreren hører på elevens innspill og lar de bestemme noe rundt hvilke aktiviteter de skal drive med. En elev fra 9. trinn forteller:

*Det er vel at elever skal få lov til å være med å bestemme hva som skjer, i dette tilfellet, gymtimen da. Være med og ha mulighet til å bestemme, ikke bare læreren.*

En elev fra 10 trinn sier:

*At læreren hører på de forslagen og de innspillene vi har.*

Elevene beskriver at medbestemmelse kan være å bestemme om de skal være ute eller inne, spille basketball eller hjørnefotball, men det som beskrives som det mest betydningsfulle er å få medvirke i sin egen læringsprosess og at læringsprosessen er tilpasset den enkelte elev.

En elev fra 8.trinn forteller:

*At elevene kanskje har noe de skulle sagt da i form av å forbedre kompetanse innenfor faget og hvordan læreren kan legge opp timene sånn at elevene får bedre kompetanse og bedre sosiale ferdigheter innen aktiviteten*

Elevene forteller at de ønsker tilpasset opplæring, både med tanke på ferdigheter og forutsetninger innenfor det de driver med, men også med tanke på egne interesser slik at de skal få anledning til å vise hva de er gode på. Å medvirke til å få jobbe med egne interesser sammenfaller godt med kroppsøvingsfagets kjerneelementer og sentrale verdier (Kunnskapdepartementet, 2019) og Walseth, et al. (2018), kommer frem til at det å involvere elevene i avgjørelser rundt læringsprosessen er viktig med tanke på at elevene skal finne mening i det de holder på med. En elev fra 9. trinn forteller:

*Altså for min del så er det sånn at når vi har en aktivitet da, at det ikke skal være sånn at vi må følge etter andre til punkt og prikke, at vi kan komme med innspill selv. På en måte bestemme litt selv da, for det er jo vanskelig hvis for eksempel vi har fotball da for eksempel, så er det jo noen som er veldig mye bedre på det enn andre, så da er det jo viktig at man kan gjøre litt forskjellige ting sånn at det blir litt lettere for resten.*

En annen elev fra 9. trinn forteller:

*føler ikke det er målet at alle skal gjøre det likt. Jeg føler at man må finne sin egen måte å gjøre ting på som er best for deg, ikke at man ser en person som spiller volleyball også skal du gjøre akkurat det samme. Føler det er best å bare finne ut av hva som er best for deg, ikke for alle andre sin del.*

Et annet aspekt ved elevmedvirkning som trekkes frem av elevene på 8. trinn er betydningen av deres egen rolle inn i læringsfellesskapet. Flere av elevene fremhever sin egen rolle med tanke på å medvirke, de beskriver at man selv må ta initiativ og at man selv spiller en rolle for fellesskapet med måten man oppmuntrer og behandler andre. En elev forteller:

*Rose andre, aldri være sur på dem, eller du kan være sur inni deg, men på en måte aldri snakke folk ned, du skal bygge folk opp. Folk skal jo prøve å bli bedre. Det er jo det det er til, at folk skal få fysisk aktivitet. Derfor hjelper det å rose andre, sånn at folk har det morsomt og ikke har lyst til å faktisk ikke ha det faget.*

Selv om elevene opplever at det er positivt at de får bestemme over småting, kommer det tydelig frem et ønske om å få være med å ta avgjørelser over de tingene som fremmer egen lærings- og utviklingsprosess. Det å få medvirke over ting som betyr for seg selv, er viktig med tanke på å gjøre undervisningen meningsfylt for elevene (Beni et al, 2017). Kroppsøving trekkes også frem som et fag de får lov til å medvirke i større grad enn i andre fag på skolen, en elev forteller:

*Jeg tenker at det er lettere å ha elevmedvirkning i gymmen enn i si norsk da, fordi det er mer praktisk, så det, ja det er lettere for elevene å være med å bestemme, i alle fall sånn det har vært til nå da.*

Det at elevene føler at kroppsøving er et mer praktisk fag, hvor de får bestemme mer enn i andre fag, er kanskje ikke så rart med tanke på fagets egenart, som handler om bevegelsesaktivitet og kroppslig læring (Standal, 2019). Fordi, som tidligere vist i denne oppgaven, så handler bevegelsesaktivitet i kroppsøving om å være i bevegelse ut ifra egne forutsetninger, interesser og intensjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019). Når man tilpasser opplæringen til en enkeltes forutsetninger, interesser og intensjoner, så gjør man undervisningen mer personlig relevant, som igjen er viktig for elevenes trivsel og å finne kroppsøvingfaget meningsfullt (Beni et al., 2017).

### 5.3.2 Tilpasset opplæring

Læreplanen er tydelig på at tilpasset opplæring er viktig med tanke på å at hver enkelt elev får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). For kroppsøving innebærer tilpasset opplæring blant annet å ta hensyn til individuelle forutsetninger blant elevene. Det at alle er forskjellige og har ulike forutsetninger, trekkes frem som et av områdene elevenes synes å være veldig opptatt av. En elev fra 10. trinn forteller:

*Hvis det er en som liksom ikke er så veldig glad i fysisk aktivitet, så går det jo an å ha en aktivitet som alle kan klare, men som kan gi alle litt utfordring. Eleven kan si ifra om at det her var ikke jeg så god i, men jeg har lyst til å klare det, og da kan man jo gjøre litt om på aktiviteten sånn at alle kan klare det.*

Eleven beskriver et ønske om tilpasninger innenfor en aktivitet slik at alle skal få anledning til å delta, denne formen for tilpasning kan man imøtekomme ved å ta i bruk undervisningsstil *E* – *Inclusion Style* (Mosston og Ashworth, 2008). Denne stilen, har sitt hovedfokus på å inkludere alle elevene. Goldberger et al. (2012) skriver at elever som får muligheten til å ta avgjørelser rundt vanskelighetsgraden i oppgaven de skal utføre, rapporterer om høyere nivåer autonom og fysisk- og kognitiv involvering (s. 280).

Elevene ønsker å vise frem ulike sider av seg selv, vise hva de er gode på og viser til at dette påvirker motivasjonen. To elever fra 9. trinn forteller:

*Det er ikke så veldig gøy når man har noe man ikke liker da, at man kan komme med sin mening hvis det er sånn, hvis man har en oppgave at man skal sprette ballen, men så får man det ikke helt til, så må man si ifra da, sånn at man kan plukke opp ballen i stedet for.*

*Jeg tenker også det, det hun sa om at det er kanskje mange som ikke synes at gym er så gøy fordi de ikke er like gode på det. Derfor tenker jeg at om man får hjelp til å gjøre det og at man får utvikling så kan det hende at flere synes det blir morsommere.*

I likhet med funnene til Beni et al. (2017), beskriver elevene i denne undersøkelsen at det å få medvirkning i sin egen utviklingsprosess fører til at kroppsøving føles mer meningsfylt, som igjen fører til økt motivasjon og lærelyst. Læreplanen i kroppsøving beskriver økt lærelyst som et formål med elevmedvirkning (Kunnskapsdirektoratet (2019)).

Elevene trekker frem at det å vise god innsats i kroppsøvingen er viktig, men ikke alltid like lett. Elevene på 9. trinn beskriver innsats som et relativt begrep. Det poengteres at det er lettere å vise god innsats når man gjør noe man liker å gjøre og føler man er god på, enn når man gjør noe man ikke liker.

*For meg er innsats veldig viktig da, jeg tenker at sånn som jentene sa, at læreren burde se på innsatsen elevene gjør. Legger en elev mye mer innsats enn en elev som på en måte er god i alt, så tenker jeg at den eleven som gir alt burde få en bedre karakter til sommeren*

*Hvis du hadde spurt en som kanskje ikke er veldig giret på gym, men som har lyst til å gjøre det bra, men ikke er like gira og ikke synes det er like gøy, i forhold til en som er veldig glad i gym og synes det er kjempegøy, så føler jeg at den personen som er kjempeglad i gym hadde sagt at det er lett å vise innsats, men den som kanskje ikke var så glad i gym hadde sagt at det er vanskelig å få en bra karakter fordi han kanskje ikke er like god i gym, det føler jeg at man må spørre elevene om, det er veldig individuelt. Det er lettere å vise innsats når man liker det.*

Ifølge elevene så vil en elev som tydelig liker det en holder på med, og derfor er i tilsynelatende stor aktivitet, lettere få vist frem sin gode innsats enn en elev som ikke liker det de holder på med og derfor er tilsynelatende mindre aktiv. Elevene mener at det godt kan hende at eleven som sliter med å vise det, faktisk kan ha like god eller større innsats enn en som viser det lett. Elevene diskuterer seg imellom, og kommer frem til at det er vanskelig for læreren å observere det som skjer inni en elev. Derfor er det viktig med variasjon i undervisningen og at elevene får gjøre ting de liker å gjøre. Elevene trekker i denne forbindelse frem god dialog med læreren og det å skrive loggbok som positive bidrag til å si noe om sin egen innsats.

Som elevene påpeker, er det vanskelig for læreren å måle innsats fra et elevsubjektivt ståsted. Elevene trekker selv frem at faget derfor må være variert nok til at elevene får vist seg frem med noe de liker. For å imøtekomme læreplanen er variasjon i både undervisningsmetode og innhold viktig (Byra, 2006; Karlefors & Larsson, 2018; Moen et al., 2018; Standal et al. 2020). Tangen (2019) trekker frem elevsamtalen som et godt utgangspunkt til å bidra med trygghet, trivsel og for å gi vesentlige og positive læringsgevinster for elevene. Relasjonen mellom lærer og elev ser ut til å være det som er mest avgjørende for om slike samtaler

oppleves som gode (s. 236).

### 5.3.3 Hvordan elevene ønsker å kunne påvirke

På spørsmål om hva som var viktig for elevene å påvirke over i større grad, ble det påpekt flere områder, men det som kom tydeligst frem var innhold i undervisningen, både med tanke på at det skal være gøy, men også med tanke på forutsigbarhet og planlegging. Elevene vil gjerne være med å planlegge fordi det gjør det mer forutsigbart, at det er trygt å vite hva man skal gjøre fremover. Forutsigbarhet i egen hverdag trekkes frem som noe som fremmer et tryggere læringsmiljø (Wendelborg et al., 2018). En elev på 10. trinn beskriver:

*Sånn at vi liksom har en plan over ting vi også har lyst til å kunne gjøre og det tenker jeg også hadde vært lettere for læreren også da, få en plan over hvordan man kunne nå ut til alle sammen, hva alle sammen har lyst til, ikke bare noe noen har lyst til.*

En samtale mellom elevene på 9. trinn forløp slik:

*E3: Ja, det er jo samme sporter hvert år da, så det virker jo sånn...*

*E2: Jeg føler at det alltid er enten fotball eller volleyball, det går liksom sånn, det går liksom i runder. Det er aldri noe nytt, aldri en sport jeg ikke har hørt om og sånne ting*

*E4: Ja, men så føler jeg, la oss si vi har innebandy eller volleyball, det er sånne sporter man ikke gjør til vanlig, basketball da, det hadde jeg aldri lært meg utenom skolen, så jeg føler, jeg er litt uenig. Jeg synes det er veldig bra at vi har basketball og volleyball og sånn, jeg hadde ikke klart å lære meg det selv, på en måte, hvis vi ikke hadde hatt det i gymmen*

*E2: Nei, altså jeg vil jo ha det, bare ikke kun ha det. På et helt år da, så har vi mye av det. Skulle gjerne hatt flere andre ting.*

*E2: der synes jeg vi skulle fått litt opplæring i forskjellige sporter eller aktiviteter det går an å bruke, på barneskolen husker jeg vi hadde masse greier, sånne bakterier og lys og sånne ting som du liksom aldri har hørt om før. Det er sånne ting det kanskje hadde vært litt gøy om vi kunne lært litt mer om. Som vi kunne brukt i de timene vi bestemmer selv.*

I elevenes ønske om å være med å planlegge ligger det også et ønske om at undervisningen skal være noe man har lyst til, noe som er gøy. Beni et al. (2017) skriver at det er viktig å planlegge for å ha det gøy, men at man samtidig må være bevisst på at det å ha det gøy, ikke blir det eneste fokuset, og at i planleggingen av undervisning som skal fremme meningsfylte opplevelser, så er det flere hensyn man må ta (s. 300). Samtalen mellom elevene ovenfor bekrefter også funn fra Moen et al. (2018) om at idrettsaktiviteter har en fremtredende rolle i kroppsøvfaget og at elevene ønsker mer variasjon i undervisningen. Det er et behov for å tette gapet mellom elevenes ønske for innhold i undervisningen og elevenes opplevelse av innhold, og dette gapet må tettes gjennom dialog mellom lærerne og elevene, der elevene får anledning til å medvirke (Moen et al., 2018, s. 73). Elevene ovenfor, ser tilbake til barneskolen og forteller om lek og andre aktiviteter når de beskriver et ønske om å kunne påvirke til økt grad av variasjon i undervisningen. Ved å benytte undervisningsmetoder som innebærer at elevene i større grad tar egne avgjørelser, vil man kunne legge til rette for en rekke av målsetningene i læreplanen for kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019). Sanchez et al. (2012) skriver at undervisningsstil *E - Inclusion Style*, bidrar til både fysisk og kognitivt involverte elever, der elevene selv må ta valg som påvirker hvordan de løser aktiviteten. Ved å ta utgangspunkt i en undervisningsstil der elevene selv får velge vanskelighetsgrad, så innebærer det også at læreren på forhånd må ha tenkt igjennom variasjon og alternative måter elevene kan gjennomføre aktiviteten. Undervisningsstil *H - Divergent Discovery* legger opp til at elevene kan oppdage at det finnes flere måter å løse noe på, oppleve å produsere ny kunnskap og utvide innholdshorisonen i faget (Mosston & Ashworth, 2008). Disse undervisningsstilenes kvaliteter sammenfaller med hva som står i læreplanen om inkludering i et fellesskap, hensyn til forutsetninger, utforske egne muligheter og inviterer til deltaking (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Elever på 10. trinn er opptatt å få være delaktige i sin egen utvikling og vurderingsprosess:

*Føler egentlig at læreren kanskje kunne vært litt mer entusiastiske i forhold til hva vi vil at vi skal lære da, at de kan være litt mer opptatte av hvordan vi kan forbedre oss, føler jeg i hvert fall da, at vi kan snakke litt mer om hvordan vi kan forbedre oss. De kunne spurt oss mye mer da og sagt hva vi måtte bli bedre på. Det går litt sånn som det går.*

Denne beskrivelsen vitner om at elevene er lite involvert i å påvirke innholdet i undervisningen med tanke på hva de har lyst til å lære, samtidig som de heller ikke er

involvert i vurderingsarbeidet i særlig grad. Ifølge læreplanen skal elevene få anledning til å vurdere eget arbeid og læreren skal være i dialog med eleven slik at eleven skal kunne utvikle seg videre (Kunnskapsdepartementet, 2019). Denne beskrivelsen illustrerer at elevene er opptatt av sin egen læring og et tydelig ønske om involvering. Tidligere funn gjort av Moen et al. (2018) tyder på at det er behov for mer informasjon fra lærer til elev rundt hva som vektlegges i vurdering og karaktersetting.

Innledningsvis beskrev elevene på 8. trinn sin egen rolle med tanke på å medvirke i undervisningen, denne tanken tar de med seg videre og beskriver et ønske om å inkludere sine medelever:

*Jeg skulle ønske jeg kunne fått med alle, lage et trygt læringsmiljø da. Sånn at alle kan prøve uten at noen ser på dem rart*

For orden skyld så ga intervjuet av 8. klassingene et generelt inntrykk av at det var et godt miljø, og på oppfølgingsspørsmål om årsaken til at nettopp dette ble tatt opp, så svarte elevene at dette var noe de hadde jobbet mye med og synes var viktig. Et trygt læringsmiljø beskrives av overordnet del i læreplanen som en viktig del av grunnlaget for å kunne lære noe. Samtidig er det skolens oppgave å gi elevene trygghet til å krysse grenser og prøve noe vanskelig (Kunnskapsdepartementet, 2017).

#### **5.3.4 Oppsummering**

Hovedfunnene som til sammen utgjør dette temaet, er at elevenes oppfatning av hva elevmedvirkning er, ikke skiller seg vesentlig fra lærerens oppfattelse. Elevene beskriver at de ønsker å medvirke i sin egen hverdag, de ønsker å bestemme innhold i undervisning, at det tas hensyn til forutsetninger, tilpasset opplæring, at interessene deres blir tatt hensyn til, være med å skape et trygt og godt læringsmiljø og delta i vurderingsarbeidet for å fremme sin egen læring. Dette er funn som sammenfaller med hva læreplanen legger vekt på når den omtaler elevmedvirkning, tilpasset opplæring og vurdering for læring (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019).

#### **5.4 Elevenes opplevelser av elevmedvirkning i kroppsøving**

Funnene i denne undersøkelsen beskriver at kroppsøving er et fag som elevene opplever mer



medvirkning enn i andre fag. Her trekkes det frem i elevenes beskrivelser at faget er praktisk og at faget føles mindre læreplanstyrt, enn de teoretiske fagene. Fagets praktiske natur understøttes av læreplanen som et fag der det å være i bevegelse står sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det at de får vise hva de liker og er gode på, trekkes frem som en positiv ting. Selv om elevene kommer med flere eksempler på elevmedvirkning og de er ganske fornøyde, påpekes det at de gjerne vil medvirke mer. Den generelle beskrivelsen fra elevene er delt. Noen opplever at de får bestemme en del, mens andre opplever at de ikke har høy grad medvirkning, at det er læreren som bestemmer.

Alle informantene i denne undersøkelsen kunne fortelle om, og komme med eksempler på opplevd elevmedvirkning. Noen av eksemplene viser at lærerne har vært bevisst i involvering av elevene i selve undervisningen, med tanke på elevenes læring, mens andre eksempler fremstår mer som det å imøtekomme elevenes ønsker.

Elevene fra alle tre trinn beskriver det de føler at de har mest medvirkning over:

*Kanskje oppvarmingen, når vi har oppvarming så tar vi bare en ball og løper rundt og spretter litt og sånt. For å liksom bli skikkelig varme også setter vi i gang om fem minutter.*

*Småting da, hvis, si at vi har volleyball, og vi sier at vi har lyst til å spille volleyballkamp, så får vi lov til å spille volleyballkamp.. det er liksom sånne småting, ikke sånn hovedting, ikke sånn «hva har dere lyst til å gjøre neste time, har dere noen forslag til hva vi kan gjøre?» det er liksom ikke helt sånn.*

*Det er vel hva vi gjør da, ikke de oppgavene vi får som man må få karakter på da, men det vi gjør i timene det får vi egentlig nesten bestemme alt på.*

Beskrivelsene her kjennetegnes av at elevene får bestemme over aktiviteter som ligger utenfor undervisningens hovedmålsetninger. Elevene sier at de setter pris på at de får være med å bestemme, samtidig som de beskriver at de gjerne skulle fått bestemme enda mer.

Elevene forteller også at de av og til kan velge mellom denne eller denne aktiviteten, men at det da ikke egentlig føles som et reelt valg, fordi læreren allerede har bestemt valgmulighetene, og det kan jo hende at elevene verken har lyst til å gjøre det ene eller det andre.

*Altså selv om han sier at vi skal lage våre egne aktiviteter, så er det jo han som sier at vi skal lage våre egne aktiviteter liksom, så vi har jo på en måte ikke noe valg på det... Valg mellom to ting liksom.*

Elevene skulle ønske at de i større grad kunne komme med egne forslag til aktiviteter, og at det ikke alltid er flertallet som bør få bestemme. Mosston og Ashworth (2008) beskriver at frie aktiviteter ofte fører til at elever velger aktiviteter de kjenner fra før. Dette er noe elevene i denne undersøkelsen også forteller om, og at det ofte er flertallet som bestemmer og at det da også ofte blir en aktivitet de har hatt mye før. Elevene sier at dette er dumt, fordi de elevene som ikke trives i de vanlige aktivitetene, heller ikke denne gangen får gjøre noe de selv vil. Elevene foreslår at læreren gjennomfører en slag spørreundersøkelse for å finne ut av hva alle liker. På spørsmål om hvordan elevene ville planlagt en undervisningstime eller undervisningsperiode svarer en elev:

*Da tenker jeg at man kunne spurt medelevene sine om hva de synes er morsomt, lagd en liten spørreundersøkelse. Hva synes du er morsomt, hvilke aktiviteter synes du er gøy, også kunne man lagd en liten plan ut av det. Og det tenker jeg at læreren også kunne gjort, det hadde blitt lettere, si at du kunne velge mellom tre aktiviteter, hvilken synes du er morsomst av de tre aktivitetene*

Elevens tanker om at elevmedvirkning innebærer å inkludere alle, er gjennomgående i alle intervjuene. Dette kan tyde på at elevenes lærere har jobbet godt med å formidle en inkluderende tankegang i kroppsøving, som anerkjenner ulikheter og inkluderer alle slik læreplanen påpeker at det skal være (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Elevene på 8. trinn forteller om en oppgave der de opplevde at de bestemte mye selv:

*E2: også en gang så hadde vi en oppgave der han satt oss i grupper og sa at vi skulle lage en lek med dette og dette utstyret. Helt valgfritt, dere må bare finne på det selv, også at det er et lagspill. Også en dag skulle vi leke de lekene. Vi lagde et nytt spill*

*E2: jeg synes det var helt... jeg synes det var litt gøy faktisk, vi kunne leke de lekene de andre hadde laget. Litt mer spennende enn de derre vanlige kroppsøvingsgreiene*

*E4: Det var litt vanskelig å være kreativ når det eneste du fikk var en rockering og et tau da... hehe vi fikk noen andre ting vi måtte tenke på også, men det husker jeg ikke*

*E3: vi fikk et tau, rockering og volleyball, så lagde vi litt sånn basketball med å bruke rockeringen som kurv. Vi brukte lang tid på å lage det*

En slik oppgave er et eksempel der elevmedvirkning brukes som en aktiv del av undervisningen og hvordan elevene løser oppgaven påvirker hva de lærer. Denne oppgaven, eller undervisningsopplegget, har mange av egenskapene til undervisningsstil H – *Divergent Discovery* (Mosston & Ashworth, 2008). Det finnes ingen fasit for hvordan resultatet skal se ut, samtidig som det er kriterier for hva som skal være med (lagspill, rockering, volleyball og hoppetau). Elevene beskriver det som en kreativ oppgave der de måtte ta avgjørelsene selv.

Elevene på alle trinn beskriver et danseprosjekt, der de ytre rammene er satt, men at de ellers har frie tøyler til å lage en gruppedans slik de selv ønsker. En elev forteller: «Det er jo uendelig med dansebevegelser da, så det er ganske fritt frem». Karlefors og Larsson (2015) finner at en problemløsende undervisningsstil ofte brukes til slike danseoppgaver, der bevegelsesmønstre er mindre forutbestemte. De insinuerer også at det kan være en kobling mellom det å velge en slik tilnærming og at flere lærere også rapporterer at dans er et område de har mindre kunnskap om (s. 39). Moen et al. (2018) finner at det er lite dans i kroppsøving og omtaler det som et paradoks med tanke på at dans er eksplisitt nevnt i læreplanen (LK06). Dans er fremdeles eksplisitt i dagens læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2019). Hvis det er tilfellet, at lærere velger en slik tilnærming til dans på grunn av manglende kunnskaper, kan det påpekes, at dans ironisk nok, kommer frem som en av de aktivitetene elevene beskriver mest medvirkning innenfor. Dette danner nok en gang grunnlag til å stille spørsmålet om høy grad av elevmedvirkning er forenlig med det flere påpeker som den tradisjonelle undervisningspraksisen (mye instruksjon) i norsk kroppsøving (Moen et al. 2018; Standal et al. 2020).

Elevene beskriver at de føler at de har mulighet til å være med å si noe om sin egen utvikling og at de kan «drøfte» med læreren sin. De beskriver både formelle og uformelle møtepunkt for dialog rundt vurderingen sin. Medvirkning innenfor vurdering av eget arbeid fremstår først og fremst betydningsfullt når elevene føler at de er involvert i prosessen og har eierskap til det som skal gjøres og vurderes. Dialog om aktiviteten mens elevene er i aktiviteten, blir beskrevet som spesielt læringsrikt og lærernes evne til å forklare på en spesifikk måte som gjør at elevene forstår, blir omtalt positivt. Dette er i tråd med beskrivelsene av spesifikke tilbakemeldingers kvaliteter (Mosston og Ashworth, 2008). Elevene beskriver at læreplanen har et vanskelig språk og at det er vanskelig å forstå hva som menes hvis ikke innholdet gjøres

forståelig:

*Jeg husker sist gang vi hadde de måloppnåelsesgreiene, jeg skjønnte ikke hva som sto der.. og det synes jeg de kanskje kan formulere på en sånn måte til oss barn sånn at vi kan skjønne hva det står. For å være helt ærlig så skjønner ikke jeg hva som står i den planen, hva som er skrevet, det er skrevet på en veldig sånn voksen måte synes jeg.*

*skulle ønske vi kunne prate mer om det, men på en annen måte, at det liksom bare ikke blir lest opp fra planen, men at vi snakket om det sånn at vi forstod det, sånn at det ikke bare blir en enveis prat, sånn at «årh, skal vi sitte og høre på det her nå igjen».*

Denne oppfatningen, at prat om læreplanen går litt over hodet på elevene, kommer igjen ved flere anledninger i intervjuene. Hvis lærere velger å presentere kompetansemål eller inkludere elevene i fortolkningsprosessen av disse, er det et poeng at elevene forstår språket. Aarskog et al. (2021) kommer frem til at, ved å inkludere elevene i denne prosessen, så har lærere en mulighet til å lære elevene å tenke kritisk og reflekterende for å hjelpe elevene på veien mot å utvikle metoder og planer som fremmer deres egen læring (s. 12).

#### **5.4.1 Oppsummering**

Innenfor dette temaet viser funnene at elevene opplever dans og problemløsende oppgaver som aktiviteter de får medvirke i. Det at slike oppgaver oppleves som medvirkende, kan forklares med bakgrunn i The Spectrum of Teaching Styles, der problemløsende oppgaver regnes som måter å undervise på der flere avgjørelser må tas av elevene (Mosston & Ashworth, 2008). Elevene omtaler tilbakemeldinger de får underveis som gode, og at de kan benytte seg av dem, men de skulle ønske at de ble inkludert på en mer forståelig måte i det overordnede vurderingsarbeidet, der det brukes et språk som elevene kan forstå.

#### **5.5 Sammenfattende oppsummering og diskusjon av funn**

Funnene fra denne studien har så langt blitt presentert og drøftet hver for seg. I denne delen drøftes funn fra begge informantgruppene med den hensikt å vise et helhetlig bilde av studiens hovedfunn.

Beskrivelser av hvordan elevmedvirkning blir praktisert av lærerne, og opplevd av elevene, er

ikke så forskjellig fra det tidligere forskning viser, det er rom for å praktisere mer elevmedvirkning enn det gjøres i dag (Aarskog et al., 2021; Engebretsen et al., 2020; Utdanningsdirektoratet, 2020; Moen et al. 2018; Leirhaug, 2016; Standal et al., 2020; Wendelborg et al., 2018). Et positivt funn, med tanke på videre utvikling, er at samtidig som elevene ønsker mer medvirkning enn de allerede har, så ønsker lærerne også å tilrettelegge for mer elevmedvirkning. Lærerne beskriver elevmedvirkning som viktig, både for elevenes læring og motivasjon. Lærerne er tydelig opptatt av å følge læreplanen og beskriver at denne legger opp til mer tilpasset opplæring og tydeliggjør elevenes rolle som en aktiv del av undervisningen. Dette er i tråd med det som tidligere er beskrevet om elevmedvirkning i gjennomgangen av læreplanens overordnede del og læreplan for kroppsøving (kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019).

Funn fra lærerne peker på at tidsressurser, dokumentasjonsbehov og manglende erfaring med å inkludere elevene står som hindringer for å la elevene ta flere avgjørelser i undervisningen. Lærerne beskriver dette som et utviklingsarbeid, både for seg selv, og for elevene. Lærerne peker på at elevene må bli trent opp til å jobbe selvstendig og å vurdere seg selv på en hensiktsmessig måte. Elevene på sin side ønsker at lærerne bruker et språk som elevene forstår når de er i dialog om vurdering, læreplan og kompetansemål. Inkludering av elevene i vurdering er viktig for elevenes læring, og *måten* lærere inkluderer elevene i vurdering, er av betydning for hvilket utbytte de får av det (Aarskog, 2021; Leirhaug & Annerstedt, 2016; Leirhaug et al., 2016).

Lærere kan ikke påvirke tidsressursen og sitt opplevde dokumentasjonsbehov direkte, dette styres av ytre rammer, men de kan, via sin faglige kompetanse, utnytte handlingsrommet slik melding til stortinget nr. 21 (2016-17) påpeker at lærere skal. Ved å være bevisst i måten man er i dialog med elevene rundt læring og vurdering, og ved å være bevisst i valg av pedagogisk metode, kan man kanskje gjøre disse utfordringene mindre.

Lærere beskriver de delene av kroppsøvingfaget som er knyttet opp mot allerede godt etablerte bevegelsesmønstre, som mindre egnet for elevmedvirkning enn de delene i faget som er mer utforskende. Ut ifra læreplanen i kroppsøving, der kompetansemålene er utformet slik at det er rom for utforskning og refleksjon, ser det derfor ut som at mulighetene ligger til rette for utstrakt bruk av elevmedvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Funn i denne studien tyder på at om læreren velger en undervisningsstil der flere av

beslutningene overføres fra lærer til elev, så bidrar dette til elevmedvirkning. Dette funnet er i tråd med Mosston og Ashworth (2008) sine beskrivelser av undervisningsstiler og hva de kan oppnå. Kunnskap om *The Spectrum of Teaching Styles* kan derfor være et verdifullt bidrag inn i arbeidet med elevmedvirkning. Ifølge Mosston og Ashworth (2008) vil det å være bevisst i valget av undervisningsstil, og vite at *hvordan* man jobber med et kompetansemål, betyr noe for mulighetene man har til å oppnå denne kompetansen. Enkelt forklart, så vil ikke en lærersentrert og instruerende undervisningsstil legge til rette for elevmedvirkning, fordi elevene faktisk ikke tar så mange egne valg. En elevsentrert undervisningsstil, der elevene tar beslutninger knyttet til hvordan de jobber med en oppgave, vil derimot legge til rette for elevmedvirkning fordi elevene tar flere valg.

I kroppsøving ønsker elevene varierte aktiviteter og beskriver inkluderende og utforskende oppgaver som utfordrende, morsomme og motiverende og at de da får bestemme en del selv. I denne sammenhengen er det viktig å påpeke at Mosston og Ashworth (2008) ikke fremhever en undervisningsstil som bedre enn en annen, men at enhver stil har sine muligheter og begrensninger. Byra (2006) påpeker behovet for at lærere utvider sitt repertoar av undervisningsstiler til å gå forbi kun den ene måten å gjøre det på. Det å ha kjennskap til flere måter å undervise på, vil derfor kunne bidra til å imøtekomme elevenes ønsker, kroppsøvingfagets relevans og sentrale verdier.

## **Kapittel 6 – Avslutning og veien videre**

Ved å utforske hva som kjennetegner noen lærere- og elevers beskrivelser av temaet elevmedvirkning i kroppsøving, har denne studien funnet ut at elevmedvirkning spiller en viktig rolle i elevenes vei til faglig kompetanse. Elevene får medvirke noe, men skulle ønske at de kunne påvirke i enda større grad. Elevmedvirkning knyttes til å innebære tilpasset opplæring, å ta hensyn til individuelle forutsetninger og en måte å påvirke til variasjon i undervisningen. Elevene ønsker å bidra til et positivt læringsmiljø, og de ønsker å ta større del i arbeid med vurdering for å bli inkludert i sin egen læringsprosess.

Lærerne beskriver at å inkludere elevene i undervisningen er noe de ønsker å få til, men at det er en utviklingsprosess, både for dem selv og for elevene. Aktiv elevmedvirkning beskrives som en kultur som må opparbeides og at lærerne må omstille seg med tanke på balansen mellom behov for dokumentasjon og involvering av elevene i læringsprosessen. Funn i denne

studien tyder på at lærerens kunnskap om hvordan man kan tilrettelegge for elevmedvirkning, slik at elevmedvirkning er en naturlig del av kroppsøvingsfagets innhold og elevenes vei til kompetanse, er av betydning for omfanget av elevmedvirkning i undervisning.

Det bemerkes at dette er en kvalitativ studie, med et begrenset antall deltakere og er derfor ikke generaliserbar. Studien bringer derimot frem et nyansert bilde av den praksisen som er beskrevet ved at den får frem både elevstemmen og lærerstemmen.

## **6.1 Videre forskning**

Aarskog et al. (2019) skriver at selv om det er mange kroppsøvingforskere som trekker frem viktigheten av beslutningstaking, så er det lite forskning knyttet til hvordan beslutningstaking foregår i elevenes læringsprosess. De har i denne forbindelsen utviklet en metode som skal hjelpe forskere som ønsker å undersøke denne sammenhengen. I det samme arbeidet hevdes det at elever alltid tar beslutninger, og at ved å merke undervisning som elevsentrert eller lærersentrert, slik Mosston og Ashworth (2008) gjør, så vil man kunne risikere å overse poenget med at avgjørelser er noe som gjøres gjennom hele undervisningstimen (s. 837).

I denne sammenhengen, til tross for kritikk rettet mot å klassifisere undervisningsstiler som elevsentrerte eller lærersentrerte, så viser artikkelen av Aarskog et al. (2019) til en økende interesse for å se sammenhenger mellom elevmedvirkning, elevstemmen og sammenhengen mellom beslutningstaking og elevenes læring (s. 838).

For fremtidige studier innenfor denne tematikken, ville det i tillegg til å benytte seg av Aarskog et al. (2019) sitt rammeverk, som inkluderer observasjon og intervju, være interessant med intervensjonsstudier der man benyttet seg av de ulike undervisningsstilene presentert av Mosston og Ashworth (2008), spesielt stilene som involverer høy grad av elevbeslutninger, for å studere sammenhengen mellom beslutninger og hvordan elevene opplever elevmedvirkning.

## Referanser

- Arnesen, T. E., Nilsen, A. K., & Leirhaug, P. E. (2013) «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning finst ikkje.»: vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(3), 9-32.
- Aarskog, E. (2021). '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/10.1080/13573322.2020.179106>
- Aarskog, E., Barker, D., & Spord Borgen, J. (2021). 'When it's something that you want to do.' Exploring curriculum negotiation in Norwegian PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1934660>
- Aarskog, E., Barker, D., & Borgen, J. S. (2019) What were you thinking? A methodological approach for exploring decision-making and learning in physical education, *Sport, Education and Society*, 24:8, 828-840, DOI: 10.1080/13573322.2018.1491836
- Aasland, E., Moen, K. M. & Mathisen, G. (2020). Et fornyet kroppsøvfingsfag: noen fagdidaktiske betraktninger. *Bedre skole*, 32(1), 36-40. [BedreSkole-0120.pdf](https://www.bedreskole.no/BedreSkole-0120.pdf) ([utdanningsnytt.no](https://www.utdanningsnytt.no))
- Alver, V. (2020, 8. juni). Lærerrummet: Hva betyr elevmedvirkning i fagfornyelsen? Utdanningsforbundet. [Lærerrummet: Hva betyr elevmedvirkning i fagfornyelsen?](https://www.utdanningsforbundet.no/larerrummet-hva-betyr-elevmedvirkning-i-fagfornyelsen/) ([utdanningsforbundet.no](https://www.utdanningsforbundet.no))
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet. [178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/178931-fns_barnekonvensjon.pdf) ([regjeringen.no](https://www.regjeringen.no))
- Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature. *Quest (National Association for Kinesiology in Higher Education)*, 69(3), 291–312. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Bjerke, Ø., Lyngstad, I. K., & Lagestad, P. A. (2016). Trivsel i kroppsøvfingsfaget blant elever med lavt og høyt oksygenopptak. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk & Kritikk*, 2, 1–13. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.259>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>



- Byra, M. (2006). Teaching styles and inclusive pedagogies. I Kirk, D., Macdonald, D. & O'Sullivan, M. (Red.), *Handbook of Physical Education* (s. 449-466). SAGE Publications.
- Byra, M., Sanchez, B., & Wallhead, T. (2014). Behaviours of students and teachers in the command, practice, and inclusion styles of teaching. *European Physical Education Review*, 20(1), 3–19. <https://doi.org/10.1177/1356336X13495999>
- Chatoupis, C. (2018). Engaging Students in Designing Movement: The Divergent Discovery Style of Teaching. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(3), 29–33. <https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1417933>
- Damsgaard, J. L. (2015). Elevmedvirkning - fra intensjon til virkelighet: En kvalitativ studie av læreres forståelse av og arbeid med elevmedvirkning i videregående skole. [Masteroppgave] Universitetet i Oslo. [\\*Masteroppgave-Damsgaard.pdf \(uio.no\)](https://www.uio.no/masteroppgaver/damsgaard.pdf)
- Engebreetsen, B., Elvebakk, L., & Walseth, K. (2020). Jenter og kroppsøving. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(4), 361-375. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-04>
- Evensen, K. (2022). Egenvurdering: en viktig brikke i fagfornyelsen. *Bedre Skole*, 34(1), 24 – 279.
- Forskrift til opplæringsloven. (2006). Forskrift om individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Goldberger, Ashworth, S., & Byra, M. (2012). Spectrum of Teaching Styles Retrospective 2012. *Quest (National Association for Kinesiology in Higher Education)*, 64(4), 268–282. <https://doi.org/10.1080/00336297.2012.706883>
- Hall, T. J. & McCullick, B. A. (2002). Discover, Design, and Invent: Divergent Production. *Teaching Elementary Physical Education*, 13(2), 22.
- Haug, P. (2012). Profesjonsutfordringer i skulen. *Bedre skole*, (3), 32-36. [Bedre Skole 3 2012.pdf \(utdanningsnytt.no\)](https://www.bedreskole.no/Bedre-Skole-3-2012.pdf)
- Helle, L., & Burner, T. (2021, 21. februar). Formativ vurdering. I *Store norske leksikon*. Hentet 25. mars 2022 fra [formativ vurdering – Store norske leksikon \(snl.no\)](https://www.snl.no/formativ-vurdering)
- Hodneland, K. B. (2012) Medvirkning gjennom økt bevisstgjøring om de byggede omgivelser. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. (s. 141-161). Fagbokforlaget.
- Hyndman, B. (2021). Unlocking the Discovery Threshold: Active Exploration in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 92(3), 26–33.

<https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1866718>

- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ forskning*. Universitetsforlaget.
- Jones, M., & Bubb, S. (2020). Fagfornyelsen i praksis: Erfaringer med hjemmeskole i Tysvær kommune. *Bedre Skole* 32(3), 20-25. [BS0320-WEB.pdf \(utdanningsnytt.no\)](#)
- Jones, M., & Bubb, S. (2021). Student voice to improve schools: Perspectives from students, teachers and leaders in 'perfect' conditions. *Improving Schools*, 24(3), 233–244. <https://doi.org/10.1177/1365480219901064>
- Karlefors, I. & Larsson, H. (2018). Searching for the «how»: Teaching methods in Swedish physical education. *Scandinavian sport studies forum*, 25-44.
- Korksmark, T. (2012). Forskende lærer i skolen: en tydeligere profesjon. *Bedre skole*, (3), 32-36. [Bedre Skole 3 2012.pdf \(utdanningsnytt.no\)](#)
- Krumsvik, R. J. (Red.). (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J., & Jones, L. Ø. (2019) Kva er kvalitativ forskning i lærarutdanninga? I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 13-42). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Generell del - Prinsipper for opplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006. [Prinsipper for opplæring - Kunnskapsløftet \(udir.no\)](#)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. [Overordnet del på bokmål \(3\).pdf](#)
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. [Læreplan i kroppsøving \(udir.no\)](#)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Gyldendal Akademiske.
- Lagestad, P. (2017). Å velge aktiviteter selv som grunnlag for trivsel og mestring. En casestudie av kroppsøvingundervisningen ved en videregående skole. *Acta Didactica Norge*, 11(2), 4. <https://doi.org/10.5617/adno.2668>
- 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>

- Leirhaug, P. E., & Norges idrettshøgskole. (2016). *"Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring": en empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge*. [Doktorgradsavhandling]. Norges idrettshøgskole.
- Leirhaug, P. E., & MacPhail, A. (2015). 'It's the other assessment that is the key': three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, Education and Society*, 20(5), 624–640.  
<https://doi.org/10.1080/13573322.2014.975113>
- Leirhaug, P. E., MacPhail, A., & Annerstedt, C. (2016). 'The grade alone provides no learning': investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(1), 21–36.  
<https://doi.org/10.1080/18377122.2016.1145429>
- Malt, U. & Grønmo, S. (2020, 26. november). Likert-skala. *I Store norske leksikon*.  
 Hentet 22. mars 2022 fra <https://snl.no/Likert-skala>
- Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst: Tidlig innsats og kvalitet i skolen*.  
 Kunnskapsdepartementet. [Meld. St. 21 \(2016–2017\) \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no)
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingens faget i grunnskolen (5.–10. trinn).
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education: First Online Edition*.  
<https://spectrumofteachingstyles.org/>
- Mueller, R. & Mueller, S. (1992) The Spectrum of teaching styles and its role in conscious deliberate teaching, *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63(1), 48–53.
- Nordahl, T. (2015, 21. mai). Lærere bør ikke ha full metodefrihet, forstått som friheten til selv å velge det de har tro på. *Utdanningsnytt*. [Lærere bør ikke ha full metodefrihet, forstått som frihet til selv å velge det de har tro på \(utdanningsnytt.no\)](https://www.undanningsnytt.no)
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. [Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa \(opplæringslova\) - Lovdata](https://lovdata.no)
- Sanchez, B., Byra, M., & Wallhead, T. L. (2012). Students' perceptions of the command, practice, and inclusion styles of teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(3), 317–330. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.690864>
- Sandanger, S. & Johannessen, M. (2021) *Reel elevmedvirkning*. Fagbokforlaget.
- Standal, Ø. F. (2019). Kva kroppsleg læring egentlig er. *Bedre skole*, 31(3), 56-60.

- [BS0319-WEB.pdf \(utdanningsnytt.no\)](#)
- Standal, Ø. F., Moen, K. M., & Westlie, K. (2020). Ei mil vid og ein tomme djup»? – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 34–51. <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring: En skole for kunnskap, mangfold og likeverd*. Utdannings- og forskningsdepartementet. [St.meld. nr. 30 \(2003–2004\) \(regjeringen.no\)](#)
- SueSee, B. & Barker, D. M. (2019). Self-reported and observed teaching styles of Swedish physical education teachers. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 10(1), 34–50. <https://doi.org/10.1080/25742981.2018.1552498>
- SueSee, B. Edwards, K., Pill, S., & Cuddihy, T. (2019). Observed teaching styles of senior physical education teachers in Australia. *Curriculum Perspectives*, 39(1), 47–57. <https://doi.org/10.1007/s41297-018-0048-8>
- Sørreime, Ø. (2015, 27. mai). Polariseringen mellom erfaringsbasert og forskningsbasert undervisning er uheldig. *Utdanningsnytt*. [«Polariseringen mellom erfaringsbasert og forskningsbasert undervisning er uheldig» \(utdanningsnytt.no\)](#)
- Tangen, R. (2019). Elevsamtalens muligheter og begrensninger i lys av eleverfaringer. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 103(4), 227–238. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-04-04>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tjønn, H., & Ræder, H. G. (2020). Elevmedvirkning i vurderingsarbeid. *Bedre skole*, 32(1), 36-40. [BedreSkole-0120.pdf \(utdanningsnytt.no\)](#)
- Tjønn, H. (2016). Norsk muntlig eller muntlighet i norsk? En kritisk analyse av hva lærere og elever vektlegger i utformingen av vurderingskriterier. [Masteroppgave] Høgskolen i Oslo og Akershus. [Tjonn.pdf \(oslomet.no\)](#)
- Unicef. (2019). Elevmedvirkning: Å bli inkludert, verdsatt og hørt. Hefte om elevmedvirkningens betydning fra medvirkningsnettverket *NEMIO*. [eB6toGe05ApeQLze4ebdg5BeGFwEr6tlll1Klai5KNmN5qRRwS.pdf \(unicef.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Elevundersøkelsen*. [Elevundersøkelsen 7. trinn og 10 trinn – læringsmiljø \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Elevundersøkelsen*. [Bruk av tall og data i skolens kvalitetsvurderingsarbeid \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Elevundersøkelsen*.

[Elevundersøkelsen \(udir.no\)](#)

Utdanningsdirektoratet. (2021) *Elevundersøkelsen*.

[Medvirkning \(udir.no\)](#)

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Elevundersøkelsen*.

[Temaene i Elevundersøkelsen \(udir.no\)](#)

Uthus, M. (2020). Folkehelse og livsmestring i skolen. Hva sier elever om erfaringer med å bestemme selv i læringsaktiviteter? En kvalitativ intervjustudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 6, 191–206. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2242>

Walseth, K., Engebretsen, B., & Elvebakk, L. (2018). Meaningful experiences in PE for all students: an activist research approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 235–249. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429590>

Wendelborg, C., Røe, M. & Buland, T. (2018). Elevundersøkelsen 2017: Analyse av Elevundersøkelsen, Foreldreundersøkelsen og Lærerundersøkelsen. *NTNU Samfunnsforskning*. [\\*Elevundersøkelsen rapport utkast \(udir.no\)](#)

## Figurer

Figur 1: Fra *The Spectrum of teaching Styles*, av Mosston og Ashworth (2022), Hentet fra [Master the fundamentals of the Spectrum Theory. \(spectrumofteachingstyles.org\)](https://spectrumofteachingstyles.org/)

Figur 2: Fra *Teaching Physical Education*, av Mosston og Ashworth (2008, s. 158), Hentet fra <https://spectrumofteachingstyles.org/>

Figur 3: Illustrasjon hierarkisk oppbygging av temaene fra analysen

## **Vedlegg**

### **VEDLEGG NR: 1**

#### **Intervjuguide for elevene**

##### **Prosjektets problemstilling:**

*Hva kjennetegner noen læreres og elevers beskrivelser rundt begrepet elevmedvirkning i kroppsøving?*

##### **Studiens formål:**

Det første formålet med denne studien er å få innsikt i hvordan noen lærere og elever på ungdomstrinnet forstår begrepet elevmedvirkning, hvordan lærere jobber med elevmedvirkning og hvordan elevene opplever elevmedvirkning i kroppsøving. Det andre formålet vil være å se sammenhengen mellom elevperspektivet og lærerperspektivet. Ved å undersøke elevenes og lærerens oppfatning av hva elevmedvirkning er, vil man være i bedre stand til å diskutere hvordan elevmedvirkning kan være en del av kroppsøvingfaget.

**Innledning:**

- Presentere meg selv
- Antyde hvor lenge intervjuet vil vare
- Si litt om prosjektet
- Si at noen av spørsmålene er ganske like, så det kan føles som om man blir spurt om det samme flere ganger
- Informere om at de kan trekke seg når som helst
- Informere om at intervjuet spilles inn på bånd og hva som skjer med opptakene i etterkant
- informere om at alt skal være anonymt

**Oppvarmings spørsmål**

Småprat for å senke skuldrene

**1. Introduksjonsspørsmål – begrepsavklaring og betydning:**

- Hva tenker dere om elevmedvirkning, hva ligger i ordet/begrepet?
- Hva betyr elevmedvirkning for deg i kroppsøving?

**2. Opplevelse av elevmedvirkning i undervisning:**

- Hvem er det som bestemmer hva dere skal gjøre og lære i kroppsøving?
- Gir læreren deres anledning til at dere kan påvirke innholdet i undervisningen?
  - o (hva dere gjør, hvor mye, hvordan)
- Får dere være med å påvirke litt større ting?
  - o (Perioder, tema)
- I hvilke deler av kroppsøvingen synes dere at dere får lov til å påvirke/bestemme mest?
- Hva skulle dere ønske at dere kunne påvirke mer?

**3. Når elevene får lov til å være med å bestemme:**

- De gangene dere er med å bestemme, hva får dere typisk være med å bestemme?
- Hvordan opplever dere det å være med å bestemme? (Stikkord: gøy, motiverende, stressende, rotete, lærerikt)
- Er det oftest dere som kommer med forslag om ting dere vil, eller er det oftest læreren som spør om dere vil gjøre noe?
- Når dere får lov å bestemme, får dere lov til å gjøre hva dere vil?

**4. Opplevelsen av elevmedvirkning i vurdering:**

- Får dere være med å si noe om i hvilken måte dere skal vurderes? (skriftlig, muntlig, praktisk, setting)
- Får dere påvirke noe rundt hva dere skal vurderes i? (diskuterer dere kompetanssmål og kjennetegn på måloppnåelse)
- Får dere anledning til å lage deres egne utviklingsmål?
- Utfordrer læreren dere på å lage egne mål?
- Får dere vurdere dere selv?

Opplever dere at egenvurdering betyr noe? (for karakteren og egen kompetanseutvikling)

#### **5. Felleskapet**

- På hvilken måte føler dere at klassens meninger er en del av undervisningen?
- Hvis klassen fikk i oppdrag å lage en periodeplan for kroppsøvingsfaget, hvordan hadde det gått?

#### **6. Motivasjon**

- Hvordan opplever dere at motivasjonen deres påvirkes når dere får lov til å bestemme?
- Kan dere komme på noen eksempler på ting dere gjør i kroppsøvingstimen som dere gjør fordi det er gøy og ikke fordi læreren har sagt at dere skal gjøre det?

## **Avrunding**

**Tusen takk for at dere ville stille opp til intervju!**



## **VEDLEGG NR: 2**

### **Intervjuguide for lærerne**

#### **Prosjektets problemstilling:**

*Hva kjennetegner noen læreres og elevers beskrivelser rundt begrepet elevmedvirkning i kroppsøving?*

#### **Studiens formål:**

Det første formålet med denne studien er å få innsikt i hvordan noen lærere og elever på ungdomstrinnet forstår begrepet elevmedvirkning, hvordan lærere jobber med elevmedvirkning og hvordan elevene opplever elevmedvirkning i kroppsøving. Det andre formålet vil være å se sammenhengen mellom elevperspektivet og lærerperspektivet. Ved å undersøke elevenes og lærerens oppfatning av hva elevmedvirkning er, vil man være i bedre stand til å diskutere hvordan elevmedvirkning kan være en del av kroppsøvingfaget.

### **Innledning:**

- Presentere meg selv
- Antyde hvor lenge intervjuet vil vare
- Si litt om prosjektet
- Si at noen av spørsmålene er ganske like, så det kan føles som om man blir spurt om det samme flere ganger
- Informere om at de kan trekke seg når som helst
- Informere om at intervjuet spilles inn på bånd og hva som skjer med opptakene i etterkant
- Si at alt skal være anonymt

### **Oppvarmingsspørsmål**

Småprat for å senke skuldrene

#### **1. Introduksjonsspørsmål – begrepsavklaring og betydning:**

- Hva legger du i begrepet elevmedvirkning?
- Hva betyr elevmedvirkning for kroppsøving?

#### **2. Hvordan opplever dine elever medvirkning i undervisningen:**

- Hvem er det som bestemmer hva elevene skal gjøre og lære i kroppsøving?
- Hvordan lar du elevene påvirke innholdet i undervisningen?
  - o (hva dere gjør, hvor mye, hvordan etc.)
- Får elevene være med å bestemme litt større ting?
  - o (Perioder, tema)
- I hvilke deler av kroppsøvinga får elevene lov til å påvirke/bestemme mest?
- Hva tror du elevene skulle ønske at de kunne påvirke i større grad?

#### **3. Når elevene får lov til å være med å bestemme:**

- De gangene elevene får være med å bestemme, hva får de bestemme?
- Hvordan opplever du elevene når elevene får bestemme? (gøy, motiverende, stressende, rotete, lærerikt)
- Er det du eller elevene som oftest kommer med forslag om at elevene skal få være med å bestemme?

#### **4. Opplevelsen av elevmedvirkning i vurdering:**

- Er elevene med å medvirke på måten de skal vurderes? (skriftlig, muntlig, praktisk, setting)
- Er elevene med å medvirke rundt hva de skal vurderes i? (diskuterer dere kompetansemål og kjennetegn på måloppnåelse)
- Gir du elevene muligheten til å lage sine egne utviklingsmål?
- Oppfordrer du elevene dine til å lage egne mål?
- Hvordan opplever du at elevene klarer å lage egne mål?
- Hva mener du elevens egenvurdering betyr med tanke på karakter og kompetanseutvikling?
- Hvordan tror du at elevene opplever egenvurdering? (for karakteren og egen kompetanseutvikling)

### **5. Felleskapet**

- På hvilken måte er klassens meninger en del av undervisningen?
- Er det noen elever som er med å bestemme mer enn andre?
- Basert på tidligere erfaringer, er elevene dine i stand til å lage en undervisningstime eller periodeplan som står i stil til hva elevene skal lære i faget?

### **6. Motivasjon**

- Hvordan opplever du at elevenes motivasjon påvirkes når de får lov til å medvirke?
- Kan du komme på noen eksempler på ting elevene gjør i kroppsøvingstimen som de gjør fordi det er gøy og ikke fordi du har sagt at de skal gjøre det?
- Er det noe i kroppsøvingen som ser ut til å motivere flere elever enn andre ting?

## **Avrunding**

**Tusen takk for at du ville stille opp til intervju!**

## VEDLEGG NR: 3

Informasjonsskriv til rektor ved skolen

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## *«Elevmedvirkning i kroppsøving»?*

Dette er et spørsmål til deg som rektor ved en ungdomsskole om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i hvordan noen elever og lærere forstår begrepet elevmedvirkning. Studien ønsker også å finne ut av hvordan lærere jobber med elevmedvirkning i faget kroppsøving og hvordan elevene opplever at det blir jobbet med. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Dette prosjektet er en masterstudie som ønsker å finne ut av følgende problemstilling: *Hva kjennetegner noen læreres og elevers beskrivelser rundt begrepet elevmedvirkning i kroppsøving?*

Studiens formål er todelt:

- Å få innsikt i hvordan noen lærere og elever på ungdomstrinnet forstår begrepet elevmedvirkning, hvordan lærere jobber med elevmedvirkning og hvordan elevene opplever elevmedvirkning i kroppsøving.

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

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

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

Skolen får spørsmål om å delta fordi denne studien ønsker å intervjuere lærere og elever fra 8., 9. og 10. trinn ved en ungdomsskole.

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

Hvis skolen velger å delta i dette prosjektet, innebærer det at jeg intervjuer tre lærere og 12 elever. Intervjuene med lærerne foregår en til en, mens elevintervjuene vil foregå i grupper på fire. Intervjuene blir gjennomført når det passer best for elevene og lærerne i samråd med dem. Intervjuene vil ha en varighet på omtrent 60 minutter.

Intervjuet inneholder spørsmål om elevmedvirkning, hva lærere og elever legger i begrepet og hvordan de opplever og jobber med elevmedvirkning i skolehverdagen, spesielt med tanke på kroppsøvfingsfaget. Det vil bli gjort lydopptak og notater av intervjuet. Deltakerne vil bli anonymisert.

### **Godkjenning**

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Per Kristian Noraas Bendvold, på epost: [pkbendvold@hotmail.com](mailto:pkbendvold@hotmail.com) eller telefon: 40550691
- Veileder: Camilla Helene Hallås Farestveit, på epost: [camilla.helene.hallas.farestveit@hvl.no](mailto:camilla.helene.hallas.farestveit@hvl.no)
- Vårt personvernombud: Trine Anniken Larsen, på epost: [personvernombod@hvl.no](mailto:personvernombod@hvl.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Per Kristian Noraas Bendvold (Prosjektansvarlig, masterstudent)

-----  
-----

## Skolen ønsker å delta i denne undersøkelsen

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Elevmedvirkning i kroppsøving*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At skolen deltar i denne undersøkelsen
- 

Dato:

Signatur:

## VEDLEGG NR: 4

Informasjonsskriv og samtykke til lærerne

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## «Elevmedvirkning i kroppsøving»?

Dette er et spørsmål til deg som lærer ved en ungdomsskole om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i hvordan noen elever og lærere forstår begrepet elevmedvirkning. Studien ønsker også å finne ut av hvordan lærere jobber med elevmedvirkning i faget kroppsøving og hvordan elevene opplever at det blir jobbet med. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Dette prosjektet er en masterstudie som ønsker å finne ut av følgende problemstilling: *Hva kjennetegner noen læreres og elevers beskrivelser rundt begrepet elevmedvirkning i kroppsøving?*

Studiens formål er todelt:

- Å få innsikt i hvordan noen lærere og elever på ungdomstrinnet forstår begrepet elevmedvirkning, hvordan lærere jobber med elevmedvirkning og hvordan elevene opplever elevmedvirkning i kroppsøving.

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å delta fordi denne studien ønsker å intervju lærere og elever fra alle 8., 9. og 10. trinn ved en ungdomsskole.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet. Det vil ta ca. 60 minutter.

Intervjuet inneholder spørsmål om elevmedvirkning, hva du legger i begrepet og hvordan du opplever og jobber med elevmedvirkning i skolehverdagen, spesielt med tanke på kroppsøvfingsfaget. Det vil bli gjort lydopptak og notater av intervjuet. Deltakerne vil bli anonymisert.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. 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. Ingen opplysninger vil bli delt med andre på skolen.

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

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

Det vil kun være meg som student som har tilgang til dine opplysninger og alle blir anonymisert. F.eks. «Lærer 1» eller «Elev 1». Anonymisert data vil lagres på HVL sin



forskningsserver. Det er ikke behov for personopplysninger om deg annet enn at du er lærer i kroppsøving på ungdomsskolen.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.5.2022. Etter at lydopptakene er skrevet ned og anonymisert, innen 15.3.2022, vil de slettes.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Per Kristian Noraas Bendvold, på epost: [pkbendvold@hotmail.com](mailto:pkbendvold@hotmail.com) eller telefon: 40550691
- Veileder: Camilla Helene Hallås Farestveit, på epost: [camilla.helene.hallas.farestveit@hvl.no](mailto:camilla.helene.hallas.farestveit@hvl.no)
- Vårt personvernombud: Trine Anniken Larsen, på epost: [personvernombod@hvl.no](mailto:personvernombod@hvl.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Per Kristian Noraas Bendvold (Prosjektansvarlig, masterstudent)

-----  
-----

## Samtykkeerklæring som signeres

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Elevmedvirkning i kroppsøving*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju

Jeg samtykker til at mine innspill fra intervjuet behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----

Dato:

Signatur:

## VEDLEGG NR: 5

Informasjonsskriv og samtykke til elever og foresatte

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## *«Elevmedvirkning i kroppsøving»?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i hvordan noen elever og lærere forstår begrepet elevmedvirkning. Studien ønsker også å finne ut av hvordan lærere jobber med elevmedvirkning i faget kroppsøving og hvordan elevene opplever at det blir jobbet med. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Dette prosjektet er en masterstudie som ønsker å finne ut av følgende problemstilling: «Hva kjennetegner noen læreres og elevers refleksjoner rundt begrepet elevmedvirkning i undervisning, utvikling, læring og vurdering?»

Studiens formål er todelt:

- Å få innsikt i hvordan noen lærere og elever på ungdomstrinnet forstår begrepet elevmedvirkning, hvordan lærere jobber med elevmedvirkning og hvordan elevene opplever elevmedvirkning i kroppsøving.

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

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å delta fordi du er en elev på ungdomsskolen. Denne studien ønsker å intervjuere lærere og elever fra alle tre trinn på ungdomsskolen.

Akkurat du er valgt fordi du har svart ja på spørsmål fra læreren din om noen kunne tenke seg å bli intervjuet til dette prosjektet. Studien ønsket seg fire elever fra hvert trinn, dersom flere enn fire elever kunne tenke seg å være med, ble det gjort et tilfeldig utvalg.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet. Det vil ta deg ca. 60 minutter. Intervjuet gjøres i løpet av skoledagen og utføres i samråd med elevens lærer, på en slik måte at det i minst mulig grad går utover undervisning.

Intervjuet inneholder spørsmål om elevmedvirkning, hva du legger i begrepet og hvordan du opplever elevmedvirkning i skolehverdagen, spesielt med tanke på kroppsøvingsfaget. Det vil bli gjort lydopptak og notater av intervjuet. Deltakerne vil bli anonymisert.

Elevenes foresatte har anledning til å se spørsmålene som blir stilt i intervjuguiden i forkant av intervjuet hvis det er ønskelig. Ta kontakt med Per Kristian Noraas Bendvold.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. 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. Ingen opplysninger vil bli delt med andre på skolen.

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

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

Det vil kun være meg som student som har tilgang til dine opplysninger og alle deltakere blir anonymisert. F.eks. «Lærer 1» eller «Elev 1». Anonymisert data vil lagres på HVL sin forskningsserver. Studien har ikke behov for personopplysninger om deg, annet enn at du er en elev på ungdomsskolen.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.5.2022. Etter at lydopptakene er skrevet ned og

anonymisert, innen 15.3.2022, vil de slettes.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Per Kristian Noraas Bendvold, på epost: [pkbendvold@hotmail.com](mailto:pkbendvold@hotmail.com) eller telefon: 40550691
- Veileder: Camilla Helene Hallås Farestveit, på epost: [camilla.helene.hallas.farestveit@hvl.no](mailto:camilla.helene.hallas.farestveit@hvl.no)
- Vårt personvernombud: Trine Anniken Larsen, på epost: [personvernombod@hvl.no](mailto:personvernombod@hvl.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Per Kristian Noraas Bendvold (Prosjektansvarlig, masterstudent)

---

## Samtykkeerklæring som signeres av elev og foresatt

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Elevmedvirkning i kroppsøving*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju med andre elever

Jeg samtykker til at mine innspill fra gruppeintervjuet behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

Signeres av både prosjektdeltaker (elev) og foresatt

Dato:

Elevens underskrift

---

Dato:

Foresattes underskrift

---



## **VEDLEGG NR: 6**

### **Godkjenning fra NSD**

#### **Referansenummer**

948456

#### **19.01.2022 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 19.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester.

Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT Utvalg 1, lærerne har taushetsplikt, intervjuene av dem må foregå uten at det forekommer personopplysninger som kan identifisere elever. Det betyr at det ikke må nevnes navn, og at hendelser og situasjoner ikke beskrives på en slik måte at enkelt elever kan identifiseres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 15.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 1 Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 2, elever Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om elevene. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake. Elevene vil også kunne avgjøre om de vil delta eller ikke, selv om foresatte har gitt samtykke.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER** Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER** Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER** Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER** Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om

hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

[https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/meld-  
endringer-i-meldeskjema](https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/meld-<br/>endringer-i-meldeskjema)

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

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

Lykke til med prosjektet!