

Ane Lian Hansen

Gir refleksjon i kroppsøving læring?

En studie av refleksjon som et didaktisk virkemiddel i kroppsøvingsfaget

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Veileder: Jan Erik Ingebrigtsen

Juni 2021

Ane Lian Hansen

Gir refleksjon i kroppsøving læring?

En studie av refleksjon som et didaktisk virkemiddel i kroppsøvingfaget

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Veileder: Jan Erik Ingebrigtsen
Juni 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



Kunnskap for en bedre verden

SAMMENDRAG

I fagfornyelsen beskrives kroppsøving som mer enn bare et fysisk aktivitetsfag. Faget skal nå i en større utstrekning også være et læringsfag. På tross av dette er det i dag få studier som har sett på faktisk læring av didaktiske virkemidler i faget. Hensikten med denne masteroppgaven er på bakgrunn av dette å undersøke et spesifikt virkemiddel i kroppsøvingundervisningen for å se om det gir læring hos elever. Oppgaven har derav valgt å se nærmere på refleksjon da det å reflektere er nevnt opptil flere ganger i fagets nye læreplan. Videre finner en også refleksjon innenfor konstruktivisme og sosiokulturalisme. Refleksjon beskrives her som et virkemiddel for å fremme læring. Derimot er ikke læringseffekten av refleksjon i dagens skole så godt kjent. Denne masteroppgaven søker derfor å se nærmere på tematikken.

For å besvare oppgavens problemstilling ble prosjektet gjennomført i en klasse på 10.trinn. Gjennom kvalitative forskningsintervjuer og en underordnet kvantitativ klasseundersøkelse ble dataene samlet inn. Fire informanter fra klassen ble rekruttert til intervju, mens totalt 22 elever deltok i undersøkelsen. På forhånd hadde alle deltatt i to kroppsøvingstimer som begge inneholdt refleksjon.

Masteroppgavens analyse og resultater viser at refleksjon i kroppsøving kan gi læring gjennom tenkning og bevissthet. Informantene oppga at de ble mer bevisst læringsmålet for timen som følge av refleksjonen, samt at de opplevde å få flere tanker rundt timens tematikk. Oppgavens analyse gir derimot ikke svar på hva som eksplisitt fremmer læring under selve refleksjonsprosessen. Faktorer som skriftliggjøring og interaksjon med medelever blir her diskutert. Oppgaven viser derfor til en helhetlig refleksjonsprosess som grunnlag for læring. Mer forskning rundt refleksjon i kroppsøving behøves trolig derfor i fremtiden for å fullt og helt kunne forstå virkemiddelets læringseffekt.

Nøkkelord: Refleksjon, læring, kroppsøving

ABSTRACT

In the new curriculum, physical education is described to be more than just physical activity, it is also described as a subject which should provide learning. Despite this, there are currently few studies that have investigated the learning outcomes of didactic instruments in the subject. The aim of this master's thesis is therefore to investigate a specific learning tool to see if it promotes learning. The thesis has chosen to look more closely at reflection as reflecting is mentioned up to several times in the new curriculum. Furthermore, one also finds reflection within constructivism and socioculturalism, here it is acknowledged as a mobilizer of learning. On the other hand, the learning effect of reflection in school is not well known. Hence, this master's thesis wants to take a closer look at the topic.

To answer the question, the project was implemented in one class of 10th graders. Through qualitative research interviews and a subordinate quantitative class survey, the data were collected. Four informants from the class were recruited for the interviews, while a total of 22 pupils participated in the survey. Before this, everyone had participated in two physical education classes, both of which included reflection.

The master's thesis analysis and results show that reflection in physical education can provide learning through thinking and awareness. The informants stated that they became more aware of the learning aim because of the reflection, and that they experienced more thoughts about the lesson's topic. The thesis' analysis, on the other hand, does not provide an answer to what explicitly promotes learning during the reflection process itself. Factors such as writing and interaction with fellow pupils were discussed. The thesis therefore refers to a holistic reflection process as a basis for the learning outcomes. More research on reflection in physical education is probably needed in the future to fully understand the instrument's learning effect.

Keywords: reflection, learning, physical education

FORORD

Det er med blandede følelser at fem år som lektorstudent på NTNU nå går mot slutten. Det har vært fem innholdsrike år med gode minner og ikke minst ny kunnskap som jeg ikke ville vært foruten. Før jeg begynte på lektorstudiet kunne jeg blant annet ingenting om refleksjon i kroppsøving. Derfor er det ekstra gøy å tenke på at jeg nå skal levere en masteroppgave med samme tema.

Jeg vil gjerne benytte anledningen til å takke noen personer som har vært viktig for at denne oppgaven til slutt ble levert. Tusen takk til veilederen min Jan Erik Ingebrigtsen for god veiledning, tilbakemelding og innspill. Din tillit og tro på at dette skulle gå har vært avgjørende for oppgaven.

Tusen takk også til mine flotte informanter som deltok i intervjuene. Uten dere hadde ikke denne oppgaven vært det den er. Jeg vil også takke hele klassen som deltok på oppgavens klasseundersøkelse, samt assisterende rektor ved respektive skole for god hjelp under prosjektets utforming.

En stor takk også til min storebror Simen og min gode venninne Camilla for korrekturlesing. Jeg vil også rette en stor takk til mamma og pappa som hele tiden har motivert og støttet meg gjennom prosessen over FaceTime. I disse koronatider har denne støtten vært spesielt betydningsfull. Tusen takk også til alle vennene mine og resten av familien som har kommet med oppmuntrende ord og gitt meg fine avbrekk fra skrivingen.

Ane Lian Hansen

Oslo, juni 2021

Innholdsfortegnelse

1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av forskningstema.....	2
1.2 Forskningstema.....	4
1.2.1 Problemstilling.....	5
1.2.2 Oppgavens perspektiv og oppbygging.....	5
2 Refleksjon i et læringsperspektiv.....	6
2.1 Læring.....	6
2.1.1 Konstruktivisme.....	7
2.1.2 Sosiokulturalisme.....	9
2.2 Læring gjennom refleksjon.....	10
2.2.1 Refleksjon, hva innebærer det egentlig?.....	11
2.3 Studier av læringseffekten av refleksjon.....	12
3 Metode.....	16
3.1 Vitenskapsteori.....	16
3.2 Metodisk tilnærming.....	17
3.2.1 Spørreskjema.....	18
3.2.2 Intervju.....	19
3.3 Utvalg.....	21
3.4 Gjennomføring.....	22
3.5 Behandling av data.....	24
3.5.1 Kvantitativ behandling.....	24
3.5.2 Kvalitativ behandling.....	25
3.6 Tilnærmingens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.....	25
3.7 Etske overveielser.....	28
4 Resultater fra klasseundersøkelsen.....	30
4.1 En kvantitativ oversikt fra spørreskjemaene.....	30
5 Analyse.....	33
5.1 Refleksjon som tankenes tilbakeskuende bevegelse.....	33
5.2 Læring gjennom refleksjon.....	37
5.3 Bevissthet til timens læringsmål.....	39
5.4 Refleksjonens fremovermelding.....	42
5.5 Refleksjonsprosessen.....	44
5.5.1 Skriftliggjøringen av faget.....	47
5.5.2 Interaksjon med medelever.....	50
6 Oppsummering.....	52

6.1 Refleksjon som et integrerende element i kroppsøving	52
6.1.1 Læring gjennom tenkning og bevissthet	52
6.1.2 En helhetlig refleksjonsprosess	54
7 Avslutning	56
7.1 Min dobbeltrolle som intervjuer og lærer	56
7.2 Implikasjoner og veien videre	57
8 Referanser	60

1 Innledning

I 2018 kom det en nasjonal kartleggingsstudie som viste at elever stort sett opplever kroppsøvingfaget som meningsfullt (Moen, Westlie, Bratli & Bjørke, 2018). Kartleggingsstudien undersøkte elevenes perspektiv for å få økt innsikt i deres opplevelse av faget i sin helhet. I undersøkelsen svarte 88,6% av 3226 elever fra 5.- til 10.trinn at de likte kroppsøving godt eller veldig godt (Moen et al., 2018). Studien fant også ut at idrettsaktive elever likte faget langt bedre enn elever som ikke driver med organisert idrett utenom skolen (Moen et al., 2018). Elevene i studien etterlyste dog mer variasjon. Moderne aktiviteter, dans og friluftsliv ble beskrevet som nesten fraværende i faget, mens en overvekt av ballspill og grunn trening viste seg å være dominerende (Moen et al., 2018). På tross av at kartleggingsstudien i all hovedsak hadde et positivt innhold, reiser den også noen spørsmål knyttet til læringsperspektivet i kroppsøvingfaget. Basert på studien kan det se ut til at ikke alle læreplanmål blir viet like stor oppmerksomhet, noe en kan forundre seg over. På samme måte kan en stille spørsmål om hvorfor det er de som er idrettsaktiv på fritiden som svarte at de likte faget best. Det kan tenkes at noe av forklaringen ligger i fagets kanskje manglende utøving som et *læringsfag* (Kirk, 2010; Borgen, Gjølme, Hallås, Løndal & Moen, 2018).

I den nye læreplanen står formålet med kroppsøvingfaget beskrevet. Her står det at faget skal bidra til å inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Udir, 2020). Videre står det at «Kroppsøving skal bidra til å gi elevane høve til å praktisere og reflektere over samspel, medverknad, likestilling og likeverd. I kroppsøving skal elevane løyse utfordringar og oppgåver i eit mangfaldig læringsfelleskap» (Udir, 2020, s. 2). Kroppsøving skal derav være et fag hvor elever reflekterer og lærer med og om kroppen gjennom ulike praktiseringer og læringsfelleskap. Det betyr at faget ikke bare skal være et fysisk aktivitetsfag, men også et *læringsfag*. Gjennom tilrettelegging av forskjellige bevegelseskontekster fra kompetente lærere skal faget gi læring til eleven (Borgen et al., 2018). Den nye læreplanen i kroppsøving skal nå sette et større fokus på læring (Udir, 2020). Kjerneelement som kroppslig læring og refleksjon i læringsfelleskap skal bli mer vektlagt (Udir, 2020). Videre skal også tverrfaglige temaer som demokrati og medborgerskap settes som et fundament i fagets opplæring. Her skal eleven blant annet fremme egen læring knyttet til samspill gjennom refleksjon over egen deltakelse og

innsats. Utdanningsdirektoratet ønsker derfor nå at kroppsøving skal bli et læringsfag gjennom mer dybdelæring og refleksjon (Udir, 2020).

1.1 Bakgrunn for valg av forskningstema

Er det en ting lærerstudenter har fått innsikt i, gjennom lektorutdanningen og praksis, så er det at læring ikke kommer av seg selv og må tilpasses. Læringsprosessen må bygges på tilrettelegging for at alle elever skal få best mulig læringsutbytte av opplæringen (Udir, 2021). Som fremtidig lærer er derfor forståelsen av læring viktig. Gjennom lærerjobben er en pliktig til å tilpasse opplæringa til den enkelte uavhengig av deres forutsetning, og det er gjennom oss lærere at alle elever skal få mulighet til utvikling (Udir, 2021). I opplæringsloven paragraf §1-3 står det blant annet at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten» (Opplæringslova, 1998, §1-3). Videre står det at «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringslova, 1998, §1-1). På bakgrunn av dette har alle elever rett til læring uansett hvilken grunnmur de stiller med. Læreren vil derfor være sentral for å kunne åpne døra mot verden og fremtiden for eleven, og gi alle den muligheten til læring som de har krav på.

Videre forstås aktiv deltagelse i egen læringsprosess og evne til å vurdere egen mestring og fremgang på som sentralt når noe skal læres grundig. Denne praksisen har også blitt nøye formidlet gjennom lektorutdannelsen ved NTNU og er forstått som en viktig faktor for å kunne fremme læring hos eleven. Læreren inkludering av eleven i læringsprosessen har med andre ord blitt omtalt som en forutsetning for å heve elevens kompetanse (Udir, 2019). Elevinvolveringen henger videre tett sammen med Utdanningsdirektoratets nasjonale satsing fra 2010 som illustrerte grunnleggende prinsipper for vurdering for læring (Udir, 2019). Formålet med satsingen var å videreutvikle skolens vurderingskultur gjennom å etablere konkrete retningslinjer knyttet til god undervisningsvurdering. Satsingen skulle dernest løfte elevenes læringsutbytte og fremme læring (Udir, 2019). Fire prinsipper ble etablert, disse er også forankret i opplæringsloven paragraf §3-10. Prinsippene bygger på at elevenes kompetanse og utvikling danner utgangspunkt for videre planlegging og gjennomføring i en læringsprosess. For at læring skal foreligge baseres de også på at de må ses i sammenheng med hverandre, og ikke som en prioriteringsliste (Udir, 2019). Det første prinsippet sier noe om at elever skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem. Det andre prinsippet bygger deretter på at elever skal få tilbakemelding som forteller dem om kvaliteten på arbeidet de har

utført (Opplæringslova, 2009). Elevene skal også få råd om hvordan de kan forbedre seg, dette beskrives i det tredje prinsippet. Det fjerde og siste prinsippet bygger så på at elevene skal være involvert i eget læringsarbeid gjennom å blant annet vurdere eget arbeid og utvikling (Opplæringslova, 2009).

I lys av dette kan en forstå elevens læringsprosess som et fundament for all undervisning. Det er derfor viktig som fremtidig lærer å være innforstått med hvilke faktorer i undervisningen som vil kunne bidra med å fremme læring hos eleven, slik som elevinvolvering og tilrettelegging gir uttrykk for (Opplæringslova, 1998; Opplæringslova, 2009; Udir, 2019; Udir, 2021). Kunnskap knyttet til elevers læring og læringsutbytte i undervisning danner på bakgrunn av dette grunnlaget for valg av forskningstema i denne masteroppgaven. Ettersom jeg har kroppsøving som hovedfag, vil også temaet snevres inn deretter og rettes mot forståelsen av elevers læringseffekt i kroppsøving. Den nye læreplanen aktualiserer videre forskningstemaet gjennom at faget nå i en større grad skal bli et *læringsfag* (Udir, 2020; Brattenborg & Engebretsen, 2021). Læring i faget ses derfor på som et interessant felt å undersøke da det både er dagsaktuelt og særdeles relevant for jobben som kroppsøvingslærer. Opplæringslovens forskrifter og prinsippene for å fremme læring stadfester også denne relevansen (Opplæringslova, 1998; Opplæringslova, 2009; Udir, 2019; Udir, 2021) Videre viser fagfornyelsen i kroppsøving til noen kjerneelementer og tverrfaglige temaer som skal gi en ekstra tyngde til læringsbegrepet i faget, disse vil presenteres under da de er grunnleggende for forståelsen av valg av problemstilling i oppgaven (Udir, 2020).

Kjerneelementer i fagfornyelsen

I den nye læreplanen er kroppsøving beskrevet som et fag der elevene skal lære, sanse, oppleve og skape med kroppen, og på denne måten oppnå livslang bevegelsesglede (Udir, 2020). Faget skal videre bidra til å fremme samarbeid, forståelse og respekt for hverandre, og utvikle elevenes kompetanse knyttet til trening, livsstil og helse (Udir, 2020). Kroppsøving skal også gi elever kunnskap om hva egen innsats har å si for å oppnå mål. Elevenes innsats er derfor en del av kompetansen i faget. Videre beskriver fagfornyelsen at kroppsøving på lik linje med andre fag skal realisere opplæringsens verdigrunnlag, elevene skal derfor praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd i et mangfoldig læringsfellesskap (Udir, 2020). Basert på dette har fagfornyelsen utarbeidet noen kjerneelement for å forsterke formålet med faget. Det første kjerneelementet omhandler *kroppslig læring* og innebærer utvikling i kroppslig medvitenhet, motorisk læring og stimulering til bevegelsesglede (Udir, 2020).

Kjerneelementet skal gjøre eleven kjent med det å være i bevegelse sammen med andre og alene. Gjennom kroppslig læring skal eleven få utforske egen identitet og reflektere over sammenhenger knyttet til bevegelse, kropp, trening og helse (Udir, 2020). *Deltakelse og samspill* er det andre kjerneelement, her skal eleven løse utfordringer og oppgaver i et læringsfellesskap, og samtidig reflektere over samhandling, samspill og likeverd. Læring hos eleven skal derfor fremmes gjennom anerkjennelse av ulikskap og inkludering av alle, uansett forutsetning (Udir, 2020).

Tverrfaglige tema i fagfornyelsen

Videre har fagfornyelsen fremhevet tverrfaglige temaer som også skal vektlegges i kroppsøvningsundervisningen (Udir, 2020). Blant annet finner en temaet *Demokrati og medborgerskap* hvor eleven skal reflektere over hva egen deltakelse og innsats betyr for samspill og videre læring. Kunnskap om demokratiske verdier gjennom medvirkning skal også gi eleven økt forståelse (Udir, 2020). I tillegg påpekes det at kroppsøvningsfaget skal gi rom for å øve på kritisk tenkning, samt lære eleven å håndtere og respektere ulike meninger (Udir, 2020). *Folkehelse og livsmestring* er også et av de tverrfaglige temaene, her skal eleven lære å nyttegjøre seg av helse som en ressurs. Eleven skal få kunnskap om forvaltning av helse, og samtidig lære å ta valg som gagnar seg selv og andre helsemessig (Udir, 2020). Ulike perspektiv i bevegelsesaktiviteter skal derfor formidles for å øke elevens kompetanse. På denne måten skal elevene få verktøy til å fremme både psykisk og fysisk helse (Udir, 2020).

1.2 Forskningstema

Basert på fagfornyelsens kjerneelementer og tverrfaglige tema kan en forstå kroppsøving som mer enn et fysisk aktivitetsfag. Det kommer blant annet tydelig frem at eleven ikke bare skal være i bevegelse, men også tenke og reflektere rundt aspekter av fysisk aktivitet og deltakelse i denne (Udir, 2020). Læringsaspektet i faget har med andre ord kommet mer frem gjennom fagfornyelsen, og kjerneelementene synes å fungere som virkemidler undervisningen skal basere seg på for å skape et allmenndannende kroppsøvningsfag (Udir, 2020). Det en derimot ikke vet er om de beskrevne kjerneelementene og tverrfaglige temaene faktisk bidrar til økt læring hos eleven. Masteroppgaven vil på bakgrunn av dette undersøke fenomenet læring ytterligere for å få mer innsikt i fagfornyelsens virkemidler. Oppgaven vil med grunnlag i dette se nærmere på refleksjon som et virkemiddel i kroppsøvningsundervisningen og undersøke om metoden gir læring hos eleven. Ser en på fagfornyelsens kjerneelementer, tverrfaglige temaer

og kompetansemål går ordet *reflektere* igjen opptil flere ganger (Udir, 2020). Videre bygger refleksjon i undervisningen seg på ulike læringsfremmende faktorer, deriblant elevinvolvering og tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998; Opplæringslova, 2009; Udir, 2019; Udir, 2021). Derfor har oppgaven valgt å ta utgangspunkt i refleksjon som et integrerende element i undervisningen da metoden synes å bli benyttet hyppig i fagfornyelsen, i tillegg til at den gjenspeiler relevante prinsipper for læring i elevens læringsprosess.

1.2.1 Problemstilling

I lys av ovennevnte avsnitt har denne masteroppgaven som formål å undersøke om refleksjon i kroppsøving faktisk gir læring. Hensikten med oppgaven vil på bakgrunn av dette være å forstå betydningen av refleksjon som et virkemiddel for læring i fagets undervisning. Oppgavens problemstilling lyder derav:

“Gir refleksjon i kroppsøving læring?”

1.2.2 Oppgavens perspektiv og oppbygging

Oppgavens problemstilling rettes mot elever i kroppsøvingfaget. Oppgaven vil på bakgrunn av dette forsøke å belyse elevens perspektiv på respektive forskningstema. Dette betyr med andre ord at det vil være elevenes forståelse av fenomenet læring som vil stå i førersetet. Læring gjennom refleksjon i faget vil derav være oppgavens holdepunkt. Først vil nyere forskning og eksisterende teori om refleksjon i et læringsperspektiv derfor belyses. Forskningen presenteres for å danne et bilde av hvor langt kunnskapen har kommet til dags dato når det gjelder oppgavens problemstilling. Videre vil prosjektets metodiske tilnærming synliggjøres. Her vil leseren få innsikt i hvordan masterprosjektet har blitt gjennomført fra start til slutt. En vurdering av metodens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet vil også redegjøres for, i tillegg til prosjektets etiske overveielser. Etter metodekapittelet vil oppgavens resultater og analyse videre presenteres. Analysen vil være oppgavens fundament for de tolkninger som er gjort. Hovedfunnene vil videre fremheves i en oppsummering. Avslutningsvis vil oppgaven belyse min dobbeltrolle som intervjuer og lærer, samt implikasjoner og veien videre for prosjektets fagfelt.

2 Refleksjon i et læringsperspektiv

I dette kapitlet vil oppgavens teorigrunnlag og nåværende forskningsfelt presenteres. Kapitlet vil først gi leseren et innblikk i tradisjonell læringsteori for å nærmere forstå fenomenet læring. Hva læring er og teorier knyttet til hvordan mennesket lærer vil bli utdypet. Her vil kjente tenkere som John Dewey, Jean Piaget og Lev Vygotsky fremheves (Bjørnstad, 2004; Imsen, 2014; Larsen, 2021). Deretter vil kapitlet snevre seg inn imot refleksjon som et virkemiddel i et læringsperspektiv. Refleksjon er også et begrep som går igjen i de pedagogiske læringsteoriene. I litteraturen finnes blant annet beskrivelser om refleksjon som en sentral del av en læringsprosess (Bjørnstad, 2004). Derfor vil de kommende avsnittene utdype både konstruktivisme og sosiokulturalisme nærmere, dette da begge læringsteoriene kan knyttes opp imot refleksjon som virkemiddel i undervisning (Bjørnstad, 2004; Larsen, 2021). Refleksjonens definisjon og dens røtter vil videre forklares for å grundigere kunne forstå virkemiddelets hensikt og funksjon. Kapitlet vil så gi et innblikk i hva dagens forskning sier om læringseffekten av undervisningsstyrt refleksjon hos elever. Her vil studier knyttet til både høyere utdanning og skole presenteres. Kapitlets studier på forskningsfeltet vil være essensielt, dette da denne kunnskapen viser hvor langt forskningen på området har kommet til dags dato og for å forstå nåværende kunnskap på feltet.

2.1 Læring

Det finnes ikke et entydig svar når det kommer til hvordan vi som mennesker lærer (Imsen, 2014; Bjørnstad, 2004; Larsen, 2021). Ulike teorier og ideer knyttet til læring har i en tidsalder blitt diskutert blant filosofer og fagfolk. Medfødte egenskaper, arv og miljø er blant noen av påvirkningsfaktorene som har blitt diskutert frem og tilbake (Bjørnstad, 2004). Innenfor pedagogikken finnes det derimot flere beskrivelser om hva læring er og hva som fremmer eller hindrer den (Bjørnstad, 2004; Imsen, 2014). Blant annet beskrives læring gjennom ulike oppfatninger. Læring som økning i kunnskap er en av disse. Denne oppfatningen betraktes som at kunnskap er noe som er der ute og som bringes inn til hodet gjennom læring, kunnskapen stables på en måte oppå hverandre i hodet. Imsen (2014) beskriver også læring som gjenkalling av informasjon, her lagres kunnskapen og kan videre reproduseres. Det er likevel uklart om læring skjer når kunnskap lagres, eller om den skjer når en kan gjenkalle kunnskapen fra hukommelsen (Imsen, 2014). Læring oppfattes også som tilegnelse av fakta og fremgangsmåter

som kan benyttes eller bevares, og bør også brukes utenfor den snevre settingen den ble tilegnet i. Læring har derfor sin nytteverdi og skal kunne brukes til noe (Imsen, 2014). Videre oppfattes læring som abstraksjon av mening. Med dette menes det at kunnskap ikke bare er en ren avfotografering, men en læringsprosess i seg selv. Læring skjer gjennom en omforming av informasjon ved at en abstraherer budskap. Derfor vil læring være en prosess hvor informasjon plukkes ut og settes sammen til enheter som gir mening (Imsen, 2014). Læring utdypes også som en tolkningsprosess hvor målet er forståelse av virkeligheten. På bakgrunn av dette kan læring forklares som en funksjonell og nyttig prosess for å øke forståelsen til individet (Imsen, 2014).

Videre kan tradisjonelle læringsteorier hjelpe oss med å forstå hva læring er. Læringsteorier vil kunne vise ulike sider av en kunnskapstilegnelse og derav gi oss en mer helhetlig forståelse av hvordan læring skjer (Imsen, 2014). Det er likevel viktig å forstå at læringsteoriene ikke kan benyttes som en fasit på hvordan undervisning skal legges opp, de må istedenfor brukes til å få mer innsikt i elevenes læringsprosesser. Teoriene kan for eksempel gjøre det enklere å forstå hvordan elever tenker og videre bevisstgjøre læreren dette (Imsen, 2014). Spesielt fire læringsteorier står sentralt i den pedagogiske litteraturen, disse er behaviorisme, kognitivism, konstruktivism og sosiokulturalisme (Larsen, 2021). Behaviorisme er den eldste av de fire hovedteoriene og var dominerende tidlig på 1900-tallet. I dag er det henholdsvis et sosiokulturelt læringssyn som dominerer i skolen (Larsen, 2021). Dette læringssynet, i tillegg til det konstruktivistiske, vil i avsnittene nedenfor utdypes ytterligere da de kan knyttes opp mot oppgavens læringsvirkemiddel: refleksjon (Bjørnstad, 2004; Larsen, 2021).

2.1.1 Konstruktivism

Konstruktivism beskriver kunnskap som noe som ikke eksisterer «der ute», men i den enkeltes hode. Mennesket bidrar selv til lærdom gjennom aktivitet og konstruerer denne lærdommen videre ut fra kunnskap en innehar fra før av (Imsen, 2014; Larsen, 2021). Gjennom ens egen forståelse av det en vet eller tror fra før av og fenomener en møter skapes læring (Bjørnstad, 2004). På bakgrunn av dette beskriver konstruktivism at læring skjer via den enkeltes aktivitet. Teorien beskriver derav hvordan læring tilegnes, og meninger skapes. Læringssynet hvor kunnskap overføres fra lærer til elev kritiseres derfor, dette da synet ikke legger til rette for et samvirke mellom gammel og ny kunnskap, som er nødvendig for en dypere tilegnelse og forståelse (Bjørnstad, 2004).

«Learning by doing» er et velkjent utsagn fra filosofen John Dewey (1859-1952) og tilhører konstruktivismen og dens forståelser. Dewey omtalte tenkning som et redskap for handling, med dette mente han at en ikke utelukkende lærer av ytre stimulering (Dewey, 1933; Rodgers, 2002; Imsen, 2014). Dewey mente at læring tilegnes gjennom aktive prosesser. Hans forståelse av læring var dermed basert på at kunnskap og aktivitet henger sammen. Med andre ord mente han at læring først skjer dersom individet tester ut sine teorier i praksis (Imsen, 2014). Dewey var en av de første tenkerne til å vektlegge individets medvirkning i en læringsprosess. Han poengterte læring som å høste erfaringer av det en har gjort (Dewey, 1933; Rodgers, 2002; Imsen, 2014). Dewey la derfor vekt på erfaring som en lærende prosess. Gjennom erfaring og utprøving oppdager mennesket nye ting, og på denne måten tilegnes ny kunnskap. Dewey forsto derav læring som et fenomen hvor fortid og fremtid forbindes. Individets tidligere erfaring vil derfor danne grunnlaget for videre læring (Dewey, 1933; Rodgers, 2002; Imsen, 2014).

Innenfor konstruktivismen finner en også Jean Piaget (1896-1980) som en viktig talsperson. Piagets teorier omtales ofte som kognitiv konstruktivismen da teoriene beskriver individets kognitive prosesser under læring (Van der Veer, 1996; Imsen, 2014; Larsen, 2021). For at mennesket skal kunne utvikle sin tenkning og intelligens er konkrete handlinger og erfaringer avgjørende. Utvikling, som Piaget beskriver som en kognitiv prosess, er derfor avhengig av aktivitet (Van der Veer, 1996; Imsen, 2014; Larsen, 2021). Piaget beskrev at mennesket gjennom samhandling med omgivelsene utvikler og konstruerer lærdom. Tilpasning og adaptasjon til omgivelsene står derfor i førersetet for den kognitive utviklingsprosessen, og Piaget bruker herunder begrepene assimilasjon og akkomodasjon når han omtaler selve tilpasningen (Bjørnstad, 2004). Akkomodasjon forklares gjennom at strukturer forandres for å tilpasses miljøet, mens assimilering er når miljøet forandres slik at den passer til strukturen. Det er med andre ord når mennesket tvinges til å akkomodere til fenomener rundt seg at en utvikling og korreksjon forekommer (Bjørnstad, 2004). Dersom individet etter assimilasjon av inntrykk opplever en kognitiv konflikt mellom sin oppfatning og det som oppleves som virkelig, må oppfatningen akkomoderes til den opplevde virkeligheten. Denne omdanningen beskrives som ekvilibreringsprosess og gir uttrykk for at individet nå har fått ny kunnskap (Bjørnstad, 2004). På bakgrunn av dette beskriver Piaget derfor at den kognitive utviklingen eller læringen er basert på individets tolkning av allerede eksisterende kunnskap og oppfatning, og ikke gjennom et objektivt bilde av omverdenen (Imsen, 2014; Larsen, 2021). I tillegg til Piaget og Dewey finner en også Lev Vygotsky (1896-1934) innenfor konstruktivismen. Han mente at læring skjer gjennom fellesskapet hvor språket står som et fundament. Til forskjell fra Piaget,

hevde Vygotsky at en ikke kan forstå individets utvikling uten å trekke inn den sosiale og kulturelle konteksten (Van der Veer, 1996). Vygotsky forsto derav kontekst som essensielt for individets kognitive utvikling (Bjørnstad, 2004). Vygotskys teori blir på bakgrunn av dette ofte omtalt innenfor sosialkonstruktivisme. Derfor er det vanligere å se hans teorier i sammenheng med den sosiokulturelle læringsteorien som vil forklares under (Imsen, 2014; Larsen, 2021).

2.1.2 Sosiokulturalisme

Innenfor sosiokulturalisme forstås læring som noe som foregår i en sosial kontekst. Individet lærer med andre ord ikke i et vakuum, men i interaksjon med andre mennesker eller redskaper (Witteck, 2004; Imsen, 2014; Larsen, 2021). Sosiokulturalisme baserer seg derfor på samspillet mellom individer (Imsen, 2014). Vygotskys teorier står derfor sentralt da han mente at individets tenkning må ses i sammenheng med en sosial og kulturell kontekst (Bjørnstad, 2004; Wittek, 2004; Imsen, 2014). Vygotsky mente at den individuelle og selvstendige tenkningen alltid vil være sosialt betinget, på denne måten forklarte han at menneskets utvikling er bygget på en ytre påvirkning gjennom kultur og samfunn (Imsen, 2014). Vygotsky beskriver videre språket som en elementær del i individets læringsprosess. Språket kan ses på som et redskap for kommunikasjon, tenkning og bevissthet, og henger derfor nøye sammen med hvordan individet tenker. For å forklare denne koblingen deler Vygotsky språket mellom indre tale og ytre tale (Imsen, 2014). Den indre talen beskrives som den meningsfulle og vesentlige siden ved språket, mens den ytre talen beskrives som den fonetiske og synlige siden av språket. Med andre ord er det den indre talen individet benytter når en tenker for seg selv. Det betyr at det også er ved gjennomføring av mentale prosesser, som for eksempel ved refleksjon og utvikling av ideer, at det er den indre talen som benyttes. Den ytre talen benyttes derimot ved muntlig kommunikasjon (Imsen, 2014). Sammenhengen mellom språk og tenkning kan med grunnlag i dette forklares som en prosess. Når individet ønsker å formidle noe, starter dette med en tanke. Tanken struktureres og formuleres ved hjelp av individets indre tale. Deretter kommer den ytre talen til syne når tanken blir tilgjengelig for andre gjennom ord. Mottakeren tolker så den ytre talen med sin egne indre tale (Imsen, 2014). Språket bidrar derfor til utvikling av individets tanker, i tillegg til at en via språk kan formidle det en tenker. På denne måten henger språk og tenkning sammen i en sosial prosess i møte med andre (Imsen, 2014).

I all hovedsak kan en si at den sosiokulturelle teorien baserer seg på at enkeltmenneskets læring og kunnskap må ses i lys av kultur, språk og fellesskap (Säljö, 2016). Læring er grunnleggende

sosial, og forekommer konstant hvor enn vi befinner oss. Kunnskap på sin side er distribuert, derav vil læring være sosial. Sosiokulturalisme beskriver derfor fellesskapet som inngangen til læring, at det først er når en tar del i et felleskap at læring vil skje (Säljö, 2016). En kan også forklare den sosiokulturelle læringsteorien som et perspektiv hvor psykiske og fysiske ressurser bidrar til kompetent deltakelse i sosiale kontekster gjennom tolkning og handling. Interaksjonen medfører videre at en utvikles som individ, både intellektuelt og kommunikativt (Säljö, 2016).

2.2 Læring gjennom refleksjon

Konstruktivisme og sosiokulturalisme kan forstås som to læringsteorier som en kan knytte refleksjon til (Bjørnestad, 2004; Imsen, 2014; Larsen, 2021). Bjørnestad (2004) beskriver videre at det først er når en reflekterer over hva en gjør og tenker i et fag, at en vil mestre. På bakgrunn av dette kan en finne refleksjon som et didaktisk virkemiddel for kunnskapsheving i undervisningen. Grütters (2011) beskriver deriblant refleksjon innenfor didaktikken slik: «Refleksjon er en didaktisk og spekulativ prosess i bevisstheten som i et dialogisk møte med en tekst fører til ny erfaring og ny kunnskap» (Grütters, 2011, s. 90). Videre forklarer Imsen (2014) at refleksjon kan benyttes for å oppnå læring hos eleven basert på sosiokulturelle prinsipper. Dette beskrives gjennom at elever via refleksjon vil få muligheten til å forstå fagstoffet og gjøre det mer til sitt eget. Refleksjon vil derfor kunne bidra til at elever får mer kontroll over sin egne mentale aktivitet og på denne måten forstå fagstoffet på en annen måte (Imsen, 2014). Refleksjonens læringsprosess kan videre ses på som en tenkning hvor hurtighet ikke bør vektlegges. Skal refleksjonen oppnå ettertanke hos elever må refleksjonen gi elevene tid til dette. Refleksjon krever med andre ord tid, og den er derfor ikke forenelig med hurtighet (Imsen, 2014). Samtidig beskriver Imsen (2014) at det muntlige, spontane og utadrettede språket ikke leder til bevissthet, derfor bør refleksjon skje skriftlig. Dette da det skrevne språket, til motsetning fra det muntlige, i større grad leder til ettertanke. Refleksjon kan med grunnlag i dette gjøre elever mer bevisst sin egen læringsprosess og sjelsliv da den rettes innad mot eleven selv (Imsen, 2014).

Videre har definisjonen flere slektskap i filosofien som kan forklare refleksjonens læringsperspektiv. Blant annet finner vi Aquinas beskrivelse om refleksjon som tankens tilbakeskuende bevegelse hvor refleksjonen evner å sende tanker tilbake i tid og på denne måten forene disse med nåtid. Descartes bruk av “selvforståelse” er videre en tredje begrepsforklaring

til ordet og gir uttrykk for en dypere forståelse av seg selv (Rodgers, 2002; Grütters, 2011; Klemp, 2013). Å se på refleksjon som en todelt prosess gjennom sansing og prosessering i det sansede hodet har videre sitt opphav fra filosofene Locke og Hume, og forklarer på denne måten individets læringsprosess under refleksjonen (Grütters, 2011; Klemp, 2013). Gadammers hermeneutikk er også representert i Grütters (2011) definisjon, dette knyttet til forståelsen av refleksjon som en dialogisk metode som bringer frem kunnskap. Grütters (2011) omtaler også refleksjon som språklige bilder av omverden og at disse er bevegelige da de utspiller seg forskjellig i ulike kontekster. Refleksjon handler også om å utfordre oppfatninger som er tatt for gitt (Rodgers, 2002; Grütters, 2011; Klemp, 2013). På bakgrunn av dette kan refleksjon forklares som en prosess som gjennom et dialogisk møte med omverden skal gi nye erfaringer og kunnskap, og det er i bevisstheten prosessen forekommer (Rodgers, 2002; Grütters, 2011; Klemp, 2013; Imsen, 2014). Refleksjon kan dermed ikke forklares som en hvilken som helst samtale eller tenkning. Den kan heller ikke utformes av forhåndsbestemte svar. Derfor skal ikke en refleksjonsprosess være presis og entydig da individer tolker ulikt i ulike situasjoner. Refleksjonsprosessen bør derav være basert på autonomi (Grütters, 2011; Klemp, 2013).

2.2.1 Refleksjon, hva innebærer det egentlig?

Begrepet refleksjon har sitt etymologiske opphav i det latinske “reflectere”, hvor “re” betyr tilbake og “flectere” står for “bøye, krumme” (Klemp, 2013). I fysikken forklares begrepet gjennom ordene “å vende” og “å snu” som kan illustreres gjennom retningsforandringen til lys- eller lydbølger når de treffer en annen flate. Noen bølger går gjennom flaten, mens andre blir kastet tilbake (Klemp, 2013). I undervisning derimot, brukes refleksjonsbegrepet om “å tenke”. Begrepet kan i denne sammenhengen sies å være noe upresist, da lærere til stadighet får spørsmål fra elever om hva de skal gjøre når de blir bedt om å reflektere i en oppgave. Refleksjonsbegrepet kan derfor fort gjøre en oppgave forvirrende og lite konkret (Klemp, 2013). Skrivehjulet, som er en utarbeidet illustrasjon fra Skrivesenteret, kan vise til at refleksjon som begrep er komplisert (Skrivesenteret, 2013). Hjulets formål er å illustrere ulike skrivehandlinger som vi må kunne og samtidig forklare hva skriving brukes til. I hjulets ytre sirkel finner vi deriblant begrepet “å reflektere”, som en av de totalt 6 skrivehandlingene. Ser en derimot på de andre begrepene kan en stille spørsmål om hva forskjellen på de ulike kategoriene egentlig er da disse synes å være nokså like. Blant annet finner en skrivehandlingene “å sjå for seg” og “å utforske”. Dette er begreper som er tilsynelatende like det “å reflektere” og kan videre trekkes inn i en refleksjonsprosess (Klemp, 2013). Refleksjonsbegrepet kan med grunnlag i dette sies å være noe udefinert når det kommer til

undervisningssammenheng. Klemp (2013) omtaler derfor fysikkens definisjon som en mer forståelig begrepsforklaring og påpeker at bruken av “re” i større grad bør benyttes for å vise til at det er noe en går tilbake til og ser på på nytt.

2.3 Studier av læringseffekten av refleksjon

En av skolens viktigste oppgaver er å formidle kunnskap (Imsen, 2014). På bakgrunn av dette vil den faktiske læringseffekten av et undervisningsopplegg være av betydning. Lærer bør derfor ha kjennskap til undervisningsoppleggets læringseffekt. Det finnes i dag lite nyere forskning som viser til læringseffekten av refleksjon for elever i skole og utdanning. Likevel finnes det noen studier fra de seneste årene som har sett på tematikken. For å få økt innsikt i det aktuelle forskningsfeltet vil tidligere forskning være av betydning (Ringdal, 2018). Masteroppgaven har basert på dette benyttet seg av et litteratursøk for å få oversikt over de studiene som er blitt publisert knyttet til undervisningsstyrt refleksjon. Databasene Google Scholar, Oria, Idunn og ERIC er blitt benyttet i søket. Oppgaven har videre brukt et filter på 6 år (2015-2021) for å rette søkelyset mot nyere forskning som i større grad er relevant for dagens forståelse av læring i skolen. Flere av studiene som oppgaven belyser har redegjort for at refleksjon kan ha betydning for elevers utvikling av kompetanse og forståelse av faglig innhold, men at det behøves mer forskning for å fullt og helt kunne forstå virkemiddelet (Choi, Walters & Hoge, 2017; Ghanizadeh, 2017; Rimmer-Piekarczyk, 2018; Desai & Safi, 2020; Feron & Schils, 2020; Thanh, 2020). I avsnittene under vil studiene presenteres.

I 2020 ble det publisert en studie fra Vietnam som så på effekten av undervisningsstyrt refleksjon blant 2.års studenter i engelsk ved et universitet i Hanoi (Thanh, 2020). Studien undersøkte om ulike refleksjonsoppgaver og egenvurderinger bidro til å løfte elevenes potensiale. Studien konkluderte med at denne typen oppgaver kunne være effektiv for elevenes motivasjon til å lære (Thanh, 2020). I tillegg viste studien at metoden bidro til at studentene ble mer autonome og selvstendig i læringsarbeidet. Deltakere i studien oppga at de følte de lærte mer gjennom metoden og at de lettere opplevde progresjon knyttet til det oppsatte læringsmålet (Thanh, 2020). I 2017 ble det videre publisert en studie som så på effekten av refleksjon for å bedre elevers prestasjoner i matte. Deltakerne i studien var studenter ved et nettstudium i matte (Choi et al., 2017). Ulike selvrefleksjonsnotat ble utgitt til elevene ved flere anledninger i løpet av skoleåret 2014-2015. Refleksjonsnotatene inneholdt 4 til 7 spørsmål som gikk på elevenes

forståelse av sine mattekunnskaper fra tidligere timer. Ved endt skoleår satt studien dermed igjen med et stort datamateriale med notater som omhandlet ulike aspekter som de kunne forske videre på (Choi et al., 2017). Blant disse var selvsikkerhet og forståelse knyttet til læringsmål, generelle følelser knyttet til mattefaget, egenvurdering av testresultater og hyppighet av refleksjon knyttet til læringsmål (Choi et al., 2017). Resultatene fra studien viste at det var et ulikt språk i antall elever som hadde gjennomført refleksjonsnotatene, og videre hvor mange de hadde utført gjennom året. Dette viste seg å ha sammenheng med elevenes karakterer og læringsnivå. Større grad av gjennomførte refleksjonsnotat viste seg også å ha sammenheng med høyere læringsnivå ved endt skoleår (Choi et al., 2017). Studien viste imidlertid ikke at refleksjonen utgjorde noen forskjell på læringsnivå ved svært vanskelige temaer i faget. Studien konkluderte derfor med at det behøves mer forskning på området for å fullt å helt kunne forstå om refleksjon gir økt læring (Choi et al., 2017).

Videre ble det i 2018 publisert en studie hvor læringseffekten av refleksjon i undervisningen til førsteårsstudenter ved et danseakademi ble undersøkt (Rimmer-Piekarczyk, 2018). Studien så på om det var en sammenheng mellom refleksjonsoppgaver og studentenes prestasjoner i danseteknikk. Det ble konkludert med at ulike refleksjonsoppgaver hvor en dialog med seg selv sto i førersetet bidro til å løfte studentenes somatiske autoritet (Rimmer-Piekarczyk, 2018). Videre viste resultater fra en Iransk studie at undervisningsstyrt refleksjon til studenter i ulike fag på universitetet økte studentenes læringsutbytte (Ghanizadeh, 2017). Studien rapporterte om signifikante resultater som alle konkluderte med en utelukkende positiv læringseffekt ved bruk av refleksjon. Studentenes forbedrede læringsutbytte ble uttrykt gjennom en økt faglig forståelse (Ghanizadeh, 2017).

I tillegg til de ovennevnte studiene, som alle baserer seg på deltakere fra høyere utdanning, ble det i 2020 publisert en eksperimentell studie fra Florida som så på læringseffekten av refleksjon i mattetimer til 7.klassinger (Desai & Safi, 2020). Studien så i all hovedsak på om selvtilliten til elevene økte når virkemiddelet ble tatt inn i undervisningen, dette gjennom å gjøre de bevisst på styrker og forbedringsområder. Elevene i studien fikk også spørsmål i forkant av prosjektet om de visste hva de skulle lære i faget, flere svarte her at de ikke visste (Desai & Safi, 2020). Studien konkluderte så med at deltakelse i refleksjonsoppgaver knyttet til bevisstgjøring av egen faglig kompetanse økte elevenes selvtillit i faget, og at refleksjon bør bli benyttet mer i mattetimer for å kunne påvirke elevenes potensial i matte positivt (Desai & Safi, 2020).

Videre ble en annen studie fra Tyskland publisert i 2020 hvor læringseffekten av refleksjon knyttet til orden og oppførselskarakteren til elever på ungdomsskolen ble undersøkt (Feron & Schils, 2020). Deltakerne i studien var elever i 9.- og 10.klasse som alle var ansett å ligge på midten av karakterskalaen. Bakgrunnen for valg av deltakere var at studien mente disse elevene var mer representative istedenfor elever med et veldig høyt eller lavt karaktersnitt (Feron & Schils, 2020). Studiens resultater viste at refleksjonen ikke utgjorde noen forskjell på elevenes orden og oppførselskarakter, deres motivasjon eller antall timer de brukte på lekser. Studien fant på sin side ut at de elevene med høyere skolemotivasjon fikk et større læringsutbytte av refleksjonen enn resterende elever. Basert på dette konkluderte studien med at det kan være vanskelig å øke læringsutbytte til elever som i utgangspunktet ikke har toppkarakterer eller skolemotivasjon fra før av gjennom undervisningsstyrt refleksjon (Feron & Schils, 2020).

På tross av at det i dag eksisterer lite forskning som spesifikt undersøker læringseffekten av refleksjon, finnes det flere studier som sier at det er eksisterer et behov i skolene for å rette søkelyset mot denne typen læringsprosesser for å øke læringsutbytte. I 2015 ble det deriblant skrevet en internasjonal artikkel om behovet for å endre skolens praksiser knyttet til dette (Birenbaum et al., 2015). Artikkelen påpekte at lærere må prioritere bruk av formative tilbakemeldinger, som for eksempel refleksjon, istedenfor summative. Det må dermed bli et mindre fokus på testing av hva elevene har lært og et større fokus på læringsprosessen i seg selv (Birenbaum et al., 2015). Elevens læringsprosess blir derfor tolket som særdeles relevant i artikkelen da et økt fokus på den vil kunne heve læringsutbytte og hjelpe eleven opp og frem (Birenbaum et al., 2015). I artikkelen kom det også frem at behovet gjelder for store deler av kloden og da spesielt vestlige skolesystemer som artikkelen i all hovedsak retter seg mot. Skribenter og forskere fra både Australia, Canada, Irland, Israel, New Zealand, Norge og USA har vært medforfattere i artikkelen for å opplyse om et manglende fokus på læringsprosesser (Birenbaum et al., 2015). I håp om et større fokus på progresjon istedenfor resultat, publiserte også en svensk forsker ved navn Björn Tolgfors i 2018 en studie hvor behovet for et økt fokus på læringsprosesser ble påpekt (Tolgfors, 2018). Tolgfors på sin side utforsket aspekter ved kroppsøvingsfagets praksiser. Det viste seg deriblant at undervisningen bør bygges på ideen om at læring må tilpasses elevene og ikke motsatt (Tolgfors, 2018). Derfor bør det i skolen strebes etter å benytte ulike formative tilbakemeldinger, som for eksempel refleksjon og egenrederinger, for å i større grad møte elevenes behov. Videre understreket studien at en summativ praksis ikke må ta over styringen for individuell utvikling og vekst i en læringsprosess. Progresjon bør derfor stå i førersetet i kroppsøvingstimer istedenfor resultater.

Studien konkluderte også med at ulike varianter av formative tilbakemeldinger og elevmedvirkninger vil gi ulik læring hos eleven (Tolgfors, 2018).

3 Metode

I dette kapitlet beskrives oppgavens metodiske tilnærming. Kapitlet vil derav synliggjøre hele forskningsprosessen bak masteroppgaven, fra start til slutt. På denne måten vil kapitlet fremstå som en redegjørelse av hvordan undersøkelsen har gått til for å kunne besvare oppgavens problemstilling: *“Gir refleksjon i kroppsøving læring?”*. Først vil kapitlet presentere grunnleggende vitenskapsteori for å underbygge den metodiske tilnærmingen denne oppgaven har valgt. Oppgavens fremgangsmåte vil deretter bli utdypet og forklart ved hjelp av metodisk litteratur av blant annet Kristen Ringdal (2018) og May-Len Skilbrei (2019). Oppgavens forskningsdesign, gjennomføring og behandling av data vil derav bli presentert for å gi en gjennomgripende beskrivelse av forskningsprosessen. Kapitlet vil videre ta for seg metodens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. Dette er avgjørende for å fullt og helt kunne forstå og vurdere den samfunnsvitenskapelige prosessen som er utført (Ringdal, 2018). Formålet med metodekapitlet vil på bakgrunn av dette være å gi en helhetlig og grundig innsikt i masteroppgavens metodiske tilnærming.

3.1 Vitenskapsteori

Forklaringer knyttet til vitenskapelig aktivitet kan beskrives som vitenskapsteori (Ringdal, 2018). Gjennom historien har ulike vitenskapsfilosofiske syn utfoldet seg og skapt vitenskapelig orientert teori. Empirismen er en av dem og oppsto i Wien i 1920-årene. Dette filosofiske synet, som også kalles den logiske positivismen, sies å ha innledet moderne vitenskapsteori. Dette gjennom kritiske holdninger til metafysikk og beskyttelse av en verdensoppfatning basert på vitenskap (Ringdal, 2018). De logiske empiristene banet vei for induksjonsprinsippet. Prinsippet gjenspeiles i at slutninger fra observerte regelmessigheter blir til generelle teorier eller lovmessigheter. På bakgrunn av dette kan vitenskap forklares som en kontinuerlig prosess da teoriene bygget på induksjon til stadighet øker og metodene blir videreutviklet (Ringdal, 2018). Å markere et klart skille mellom vitenskap og ikke-vitenskap var også viktig for de logiske empiristene. De mente at kun utsagn som enten kunne verifiseres eller falsifiseres var gode nok. Vitenskapelig kunnskap kan derav beskrives som verifisert kunnskap (Ringdal, 2018).

En av de mest innflytelsesrike moderne vitenskapsteoretikerne var Karl Popper. For Popper var et kritisk tenkende essensielt. Han mente blant annet at vår rasjonalitet viser seg gjennom evnen til å være kritisk til både våre egne og andres oppfatning (Ringdal, 2018). På bakgrunn av dette mente Popper at det å erkjenne sin egen uvitenhet var fundamentalt. Filosofen så derfor på vitenskap som en evig søken etter empirisk sannhet med den begrensing om at sannhet aldri kan finnes fullt og helt. Med grunnlag i Poppers teori kan vitenskap derav aldri gi sikker kunnskap, men foreløpige og ikke endelige svar (Ringdal, 2018). Popper var også en kritiker av de logiske empiristene og tok til motmæle for at vitenskap kunne baseres på rene observasjoner uten noen form for teori. Han var derav av den oppfatning at observasjoner måtte være selektive og definert, kun på denne måten ville observasjonene ha en teoretisk referanseramme (Ringdal, 2018). Samtidig mente han at det var en medfødt egenskap hos individet å forvente sammenhenger forut for det å observere. Popper ga derav opphav til falsifiseringsprinsippet, dette gjorde han ved å eliminere verifikasjonsprinsippet som de logiske empiristene var opptatt av (Ringdal, 2018). Falsifiseringsprinsippet skapte et skille mellom vitenskap og ikke-vitenskap. Prinsippet bygger på at en kan forkaste teorier som ikke er sanne. Det betyr at selv om vi ikke kan påvise at en teori er sann, så kan vi likevel forkaste usanne teorier om de ikke samsvarer med observasjoner fra virkeligheten (Ringdal, 2018). Popper ble dermed opphavet til den moderne vitenskapens hypoteser. En hypotese kan derfor beskrives som en påstand som enten direkte eller indirekte testes ved hjelp fra observasjoner på virkeligheten (Ringdal, 2018).

3.2 Metodisk tilnærming

Denne oppgavens metodiske tilnærming baserer seg på et videreutviklet syn fra Poppers kritiske rasjonalisme. Dette gjennom at tilnærmingen bygger på en hypotetisk-deduktiv metode, som er en konstruert teoretisk ramme for all vitenskap (Ringdal, 2018). Rammen stammer fra Poppers prøve- og feile-metode og gir uttrykk for hvordan en forskningsprosess foregår (Ringdal, 2018). Med grunnlag i dette er denne oppgavens metode utarbeidet i henhold til en teoretisk forankret grunnmur fra vitenskapsfilosofien. I vitenskapsteorien finner vi også den kvalitative og kvantitative tilnærmingen, som kan ses på som to grunnleggende retninger for å fremskaffe og analysere informasjon (Ringdal, 2018). Denne oppgaven har valgt en tilnærming som i all hovedsak er kvalitativ, men som også har innslag fra den kvantitative forskningsretningen. En slik tilnærming omtaler Ringdal (2018) som triangulering.

Triangulering gir uttrykk for en kombinert kvalitativ og kvantitativ forskningsprosess hvor den ene tilnærmingen er underordnet den andre. Da oppgaven omhandler subjektets forståelse av et fenomen vil det være nødvendig å få tilgang til denne (Ringdal, 2018). Derfor vil en kvalitativ tilnærming være den overordnede da den vektlegger forståelse i større grad enn forklaring. Samtidig gir den nærhet til forskningsfeltet gjennom interaksjon mellom informant og forsker. Tilnærmingen vil derfor gi oppgaven tekstlige beskrivelser (Ringdal, 2018). Oppgavens underordnede kvantitative tilnærming vil på sin side gi beskrivelser gjennom tall og tabeller (Ringdal, 2018).

Videre finnes det ulike varianter av forskningsdesign et prosjekt kan velge mellom når det skal undersøke et fenomen. Eksperimentelt design er en av disse (Ringdal, 2018). Innenfor kategorien eksperimentelle design finnes det også ulike typer, blant annet felteksperiment (Ringdal, 2018). Denne oppgavens forskningsdesign kan beskrives som en form for naturlig felteksperiment da tilnærmingen er basert på forhold i samfunnet som har likheter med et eksperiment (Ringdal, 2018). Dette kan videre begrunnes gjennom at oppgaven bygger på en “manipulasjon” av elevenes undervisning, for deretter å undersøke hvilke konsekvenser manipulasjonen har hatt for elevene (Ringdal, 2018). Forskningsprosjektet tester derav ut et virkemiddel i undervisningen for så å undersøke hvilken betydning denne har hatt for elevenes læringseffekt. Denne informasjonen blir deretter innhentet gjennom kvalitative intervjuer og mindre kvantitative spørreundersøkelser. På bakgrunn av dette kan oppgavens forskningsdesign og tilnærming forklares som en eksperimentell studie med et overordnet kvalitativt og underordnet kvantitativt design.

3.2.1 Spørreskjema

Spørreskjema kan forklares å være nyttig når et prosjekt ønsker å trekke konklusjoner som gjelder flere (Ringdal, 2018). Prosjektets underordnede kvantitative design bygger derfor på to identiske spørreskjemaer fra en mindre klasseundersøkelse som fant sted før oppgavens overordnede kvalitative intervjuer. Ringdal (2018) forklarer spørreskjema som en systematisk metode for å samle inn data fra et utvalg personer. Den kvantitative tilnærmingen brukes for å gi en statistisk beskrivelse av populasjonen utvalget er trukket i fra (Ringdal, 2018). I prosjektets tilfelle ble spørreskjemaet gitt til en klasse på 10.trinn. Denne klassen var den samme som informantene til de individuelle intervjuene ble plukket fra. Spørreskjemaet besto av i alt 5 spørsmål og ble gitt til elevene ved to anledninger. Bjørndal (2015) og Ringdal (2018) beskriver at det er flere faktorer som må vurderes for å lage et spørreskjema av god kvalitet,

derfor ble også spørreskjemaet grundig vurdert før det ble delt ut til elevene. Det er blant annet viktig at spørreskjemaet ikke er for langt og at spørsmålene er enkelt utformet uten vanskelige begreper. Spørsmålsformuleringen må også rettes mot målgruppen (Bjørndal, 2015; Ringdal, 2018). Spørsmålene i spørreskjemaet ble derfor formulert på en enkel og tydelig måte slik at en 10.klassing skulle kunne forstå betydningen av dem. Videre beskrives rekkefølgen på de ulike spørsmålene som viktig for at et spørreskjema skal være forståelig (Bjørndal, 2015). Spørsmålene bør derfor stå i en slik rekkefølge at de enkle spørsmålene kommer før de som er vanskeligere. De spørsmålene som omhandler fortid, bør komme før de som handler om nåtid og med spørsmålene om fremtid til sist. I utarbeidelsen av prosjektets spørreskjema syntes rekkefølgen å være logisk, dette da alle spørsmålene omhandlet fortid i utgangspunktet. Spørreskjemaet hadde videre lukkede svaralternativer. De lukkede svaralternativene var basert på Likert-formatet, som er en gradert vurdering av påstander med 3-7 svarkategorier (Ringdal, 2018). Prosjektets spørreskjema hadde 7 svarkategorier per spørsmål (se vedlegg 2).

3.2.2 Intervju

Med grunnlag i at denne oppgaven ønsker å undersøke elevenes opplevde læringseffekt ble intervju som kvalitativ metode et naturlig valg, dette da intervju fremskaffer subjektets forståelse av et fenomen (Ringdal, 2018; Skilbrei, 2019). Metoden danner derfor oppgavens overordnede tilnærming (Ringdal, 2018). Videre er intervju ment for å få detaljerte beskrivelser, derfor ble det også et naturlig valg da oppgaven ønsker å få frem elevenes detaljerte beskrivelser knyttet til det undersøkende området. Samtidig var det ønskelig for å illustrere ulike perspektiver på det samme forskningsområdet, her blir også intervju beskrevet som en egnet metode (Skilbrei, 2019). På bakgrunn av dette ble intervju antatt å være den mest hensiktsmessige metoden for prosjektet da oppgaven ønsker å se hvordan hendelser blir forstått av de involverte, i dette tilfellet elevene (Skilbrei, 2019). Gjennom metoden vil trolig oppgaven opparbeide seg økt innsikt i forståelsen deres og derigjennom øke forståelsen knyttet til den gitte problemstillingen. Skilbrei (2019) beskriver samtidig at kvalitative intervjuer gir oss tilgang til andres observasjoner, og det er nettopp dette denne oppgaven ønsker å få tilgang på, nemlig elevenes observasjoner av en hendelse.

Videre beskriver Skilbrei (2019) intervju som en metode hvor en som forsker får tilgang på andres livsverden gjennom å snakke med dem. Prosjektets kvalitative intervjuer vil derav få tilgang på elevenes livsverden gjennom deres erfaringer og refleksjoner knyttet til tematikken. Skilbrei (2019) omtaler videre intervju som forskningsmetode innenfor temaet læring i skolen.

Tilnærmingen beskrives som en egnet metode for forskningsfeltet, dette da intervjuer blant annet vil kunne få frem perspektiver fra elever med ulike forutsetninger. De ulike perspektivene på samme fenomen vil kunne hjelpe forskeren med å forstå dynamikken og øke innsikten på feltet (Skilbrei, 2019). På bakgrunn av dette har også oppgaven valgt å gjennomføre individuelle intervjuer med hver enkelt elev. Dette for å la de ulike perspektivene komme til syne. Selv om intervjuene i prosjektet er gjennomført på enkeltelever, vil målsettingen likevel være å trekke konklusjoner som gjelder flere (Skilbrei, 2019). Målet med prosjektet er derfor å skape en overføringsverdi fra intervjuene som er blitt utført.

3.2.2.1 Intervjuguide

Individuelle intervjuer kan bygges opp ulikt avhengig av hvilket innhold en ønsker intervjuene skal ha (Skilbrei, 2019). I dette prosjektets tilfelle ble det lagd en intervjuguide som intervjuene fulgte under utførelsen (se vedlegg 3). Skilbrei (2019) omtaler en intervjuguide som en liste med spørsmål som en som forsker ønsker å få svar på. Intervjuguiden skal videre benyttes for å lettere strukturere opp intervjuet (Skilbrei, 2019). Derfor tok også denne oppgaven i bruk metoden og etablerte en intervjuguide bestående av i alt 10 spørsmål fordelt på ulike temaer. Ifølge Skilbrei (2019) vil intervjuguidens spørsmål være nøkkelen til gode data. Intervjuguidens struktur og innhold ble derfor allerede i planleggingsfasen av prosjektet grundig reflektert over, nettopp for å i størst mulig grad sikre et relevant kvalitativt materiale for oppgavens videre analyse (Skilbrei, 2019).

Basert på dette ble oppgavens intervjuguide satt sammen med tanke på ulike faktorer. Blant annet ble den utarbeidet slik at den skulle føre elevene inn på konkrete erfaringer knyttet til prosjektets eksperiment. Spørsmålene var også åpne og la til rette for en samtale som i minst mulig grad ble styrt av fordommer og frykt for hva jeg som forsker og lærer ville mene (Skilbrei, 2019). Samtidig ble intervjuguiden laget med noen underspørsmål til de 10 hovedspørsmålene, slik at informantene skulle kunne bli bedt om å utdype det de fortalte. Dette beskriver Skilbrei (2019) som viktig da en ved å utdype videre utforsker der informantene ser ut til å snakke om noe på en selvsagt måte. I tillegg ble intervjuguiden utformet for å legge til rette for bearbeidelse og analyse av materialet i etterkant, deriblant gjennom å dele inn spørsmålene etter forskjellige temaer (Skilbrei, 2019). Basert på intervjuguidens utforming kan prosjektets intervjuer derav forklares som semistrukturerte. Selv om de 10 spørsmålene var strukturerte etter nummerering og temaer, kunne rekkefølgen av når de ble stilt variere ut ifra hva som passet best i den spesifikke intervjusituasjonen (Skilbrei, 2019).

3.3 Utvalg

Ringdal (2018) omtaler informanter i et prosjekt som sentrale for prosjektets forskningsspørsmål og innhenting av data, dette da det er disse som innehar den kunnskapen og livserfaringen som prosjektet ønsker innsikt i. På bakgrunn av at dette vil rekruttering av informanter til et prosjekt være viktig (Ringdal, 2018). Da denne oppgaven undersøker læringseffekten av et virkemiddel i kroppsøving, ble det essensielt å velge elever på i kroppsøving som informanter til oppgaven. Det er nærliggende å tenke at det nettopp er elevene selv som kan belyse i hvilken grad de opplevde læring knyttet til undervisningsopplegget de gjennomførte. Ringdal (2018) underbygger dette gjennom å forklare at dersom en ønsker kunnskap om en arbeidsprosess vil det være hensiktsmessig å benytte informanter som er knyttet til prosessen. Dette da det er disse som kan gi en god beskrivelse av det en undersøker (Ringdal, 2018). Samtidig vil det også være en fordel dersom en inkluderer flere informanter, dette for å kunne fange opp flere nyanser og mangfold i den aktuelle prosessen (Dalen, 2004; Ringdal, 2018).

Med grunnlag i dette ble det sendt ut informasjonsskriv (se vedlegg 1) til foresatte i en klasse på 10.trinn ved samme ungdomsskole. I informasjonsskrivet ble det beskrevet utfyllende om prosjektets innhold og mål, og hva deltakelse som informant i individuelle intervju ville innebære. Informantens rettigheter ble også redegjort for og det ble understreket at det var frivillig å delta. Avslutningsvis ble en forespørsel om deltakelse og samtykkeerklæring lagt ved, i tillegg til kontaktopplysninger slik at foresatte også kunne ta kontakt med meg eller veileder dersom det skulle oppstå spørsmål knyttet til forskningsprosjektet. For å delta som informant i prosjektet var samtykke fra foresatte nødvendig, dette da samtlige elever var under 18 år.

Totalt fire elever på 10.trinn ble inkludert for de individuelle intervjuene, to jenter og to gutter. Alle de fire hadde samtykke fra foresatte. Det ble gjort en vurdering i samråd med veileder at dette var nok datamateriale for oppgaven, i tillegg til at en hel klasse ble inkludert i prosjektets kvantitative spørreskjema. Dalen (2004) skriver at antall informanter ikke bør være for stort når det kommer til kvalitative intervju. Dette begrunnes med at materialet skal være av den karakter at det er håndterbart for videre arbeid med oppgaven, samtidig som det er utfyllende og tilstrekkelig. Dalen (2004) beskriver også intervju som en tidkrevende prosess, derfor bør en heller ikke ta seg vann over hodet når antall informanter skal bestemmes. Informantene hadde alle deltatt under den underordnede klasseundersøkelsen i forkant av intervjuene. Alle de fire

var derfor på forhånd noe innsatt i prosjektets tema. Hver og en av de fire antydte til meg under klasseundersøkelsen at de ønsket å være informanter til intervjuene i etterkant. På denne måten ble de derav plukket ut av meg som følge av deres eget ønske. Ingen andre i den respektive klassen uttrykte at de ønsket å delta.

3.4 Gjennomføring

Prosjektet ble gjennomført i en klasse på 10.trinn. Før den praktiske gjennomføringen ble prosjektets søknad godkjent av NSD - Norsk senter for forskningsdata (se vedlegg 5). På grunn av oppgavens både kvalitative og kvantitative tilnærming ble den praktiske gjennomføringen av forskningsprosessen i klassen delt inn i tre ulike bolker, disse vil her bli omtalt som T1, T2 og T3. Etter en kroppsøvingstime på 120 minutter ble T1 gjennomført. Her fikk elevene utdelt et refleksjonsnotat som de skulle fylle ut etter endt time (se vedlegg 4). Elevene hadde allerede før timen fått beskjed fra læreren sin om at læringsmålet og fokusområdet for timen var samarbeid. Dette med grunnlag i at det å samarbeide med andre står beskrevet i flere av kompetansemålene i den nye læreplanen i kroppsøving (Udir, 2020, s. 8). Refleksjonsnotatet som ble utdelt etter gjennomført time inneholdt derav 5 spørsmål som alle omhandlet temaet samarbeid i kroppsøving. Ut ifra spørsmålene ble elevene bedt om å reflektere over hvordan de hadde samarbeidet i timen. Refleksjonsnotatet ble besvart skriftlig. Notatet ble videre utdelt på elevenes digitale skoleplattform slik at de kunne svare på sine ipader som hver og en låner av den aktuelle skolen. De som hadde glemt ipad til timen fikk utdelt samme refleksjonsnotat i papirversjon og skrev for hånd. Det var frivillig å svare på refleksjonsnotatet og det var heller ingen krav om hvor mye de skulle fylle ut. 22 elever av 26 til stede svarte på refleksjonsnotatet. Etter elevene hadde levert inn notatet fikk de beskjed om å gå inn på nettskjema å besvare prosjektets spørreskjema (se vedlegg 2). Spørreskjemaet er beskrevet under punkt 3.2.1. 19 av de 22 elevene som svarte på refleksjonsnotatet besvarte spørreskjemaet og T1 ble avsluttet.

Videre fikk alle de 22 elevene som hadde svart på refleksjonsnotatet en tilbakemelding av meg på det de hadde skrevet, denne fikk de tre dager etter T1. Tilbakemeldingen de fikk var en muntlig fremovermelding med grunnlag i de fire prinsippene for god formativ vurdering utarbeidet av Utdanningsdirektoratet (Udir, 2020). Den muntlige fremovermelding ble spilt inn som en videorespons på elevens skriftlige arbeid (Skritesenteret, 2018). Fremovermeldingen ble derav gitt som et skjermopptak på 3-5 minutter av det utfylte refleksjonsnotatet. På denne måten kunne elevene høre min stemme forklare, mens de samtidig kunne følge med på skjermen og se på det de hadde skrevet. Fremovermeldingen ble sendt ut til elevene via deres skole e-

post. T2 ble så gjennomført i neste kroppsøvingstime, en uke etter T1. Prosedyren under T2 var helt lik som under T1, foruten om at elevene nå fikk fortsette å fylle ut det allerede besvarte refleksjonsnotatet fra T1. Elevene fikk altså ikke et blankt refleksjonsnotat som de gjorde etter første kroppsøvingstime, men de fikk utdelt sitt eget notat som de nå kunne revidere eller skrive mer på. 21 elever leverte inn refleksjonsnotatet sitt på nytt, av disse svarte 14 på spørreskjemaet i nettskjema i etterkant. Spørreskjemaet var identisk med spørreskjemaet fra T1 (se vedlegg 2). T2 ble så avsluttet.

Etter T2 ble T3 satt i gang. T3 beskriver prosessen til den praktiske gjennomføringen av de individuelle intervjuene. Som tidligere nevnt ble fire elever fra den respektive klassen plukket ut for intervju, to gutter og to jenter. Intervjuene fant sted 2-4 uker etter T2 ut ifra hva som passet for de ulike informantene. Tidspunktet for gjennomføring baserte seg også på de gjeldende restriksjonene knyttet til Covid-19. Blant annet ble det innført rødt nivå på den aktuelle skolen og et par av informantene ble satt i karantene, dette gjorde det derfor vanskeligere å gjennomføre intervjuene til planlagt tid. Ideelt sett skulle intervjuene blitt gjennomført snarlig etter T2.

Under de individuelle intervjuene var det bare meg som forsker og den aktuelle informanten til stede i rommet. Et grupperom på skolen informantene er elever på ble benyttet for gjennomføringen. Skilbrei (2019) beskriver at det er viktig å benytte et lokale hvor informantene føler seg komfortable. Derfor ble skolen valgt da det er her de er tilbringer store deler av dagen til vanlig. En diktafon-app utarbeidet av UiO, som også er godkjent av NSD, hvor innholdet lagres i nettskjema ble videre benyttet for å ta lydopptak av intervjuene. Alle informantene var innforstått med at intervjuet ble tatt opp, dette ble bekreftet før intervjuenes oppstart. I tillegg ble det på nytt gitt muntlig informasjon basert på det gitte informasjonsskrivet, blant annet om at de kunne trekke seg når de ville (se vedlegg 1). Skilbrei (2019) utdyper denne muntlige informasjonen i oppstarten av et intervju som sentral for å sikre at informantene har forstått sine rettigheter. Intervjuene bygget så på intervjuguiden som var lagd på forhånd, dette for å legge til rette gjennomføring av et godt intervju (Skilbrei, 2019). Intervjuene fulgte stort sett intervjuguiden, men rekkefølgen på når spørsmålene i den ble stilt varierte noe. Alle intervjuene startet derimot med intervjuguidens første spørsmål. Åpningsspørsmålet var enkelt formulert og lett å svare på, dette for å få informanten til å føle seg trygg (Skilbrei, 2019). Videre varierte varigheten av intervjuene, fra mellom 25-45 minutter. Tidsbruken var et resultat av hvor mye tid den enkelte informanten hadde til rådighet, samt hvor mye vedkommende

hadde å uttrykke. Skilbrei (2019) beskriver forskeren selv som et instrument i kunnskapsproduksjonen i intervjuer. Derfor ble også min rolle essensiell i intervjusituasjonen, dette for å få hver enkelt informant til å føle seg trygg i situasjonen og fremskaffe så mye data som mulig. Med grunnlag i dette ble det viktig å reflektere over meg selv som intervjuer underveis i prosessen, dette for å kunne forbedre rollen til neste intervju (Skilbrei, 2019). Intervjuene ble avrundet med et enkelt og ukomplisert spørsmål for å balansere situasjonen og gjøre avslutningen så behagelig som mulig for informanten (Skilbrei, 2019). T3 ble avsluttet etter alle de fire informantene hadde blitt intervjuet.

3.5 Behandling av data

Når et datamateriale foreligger er det duket for forskeren å jobbe videre med å forstå og bruke det materialet sier noe om, med andre ord står et praktisk etterarbeid for tur (Skilbrei, 2019). Datamaterialet som skal bearbeides skal kunne brukes til å besvare den gitte problemstillingen, dette basert på at det er skapt med utgangspunkt i prosjektets problemstilling (Skilbrei, 2019). Etter endt gjennomføring av T1, T2 og T3 ble derfor den innsamlede dataen behandlet. Dalen (2004) omtaler behandlingen av data som en prosess hvor forskeren leter etter indre sammenhenger. Derfor var det en forutsetning at informantene hadde avgitt valide og utfyllende beskrivelser i intervjuene og i spørreskjemaene, dette for å få et datamateriale av betydning. Behandlingsprosessen for prosjektet vil beskrives i de påfølgende avsnittene. På bakgrunn av oppgavens både overordnede kvalitative og underordnede kvantitative tilnærming, vil behandlingen av dataene derav forklares som to uavhengige prosesser. Begge prosessene vil illustreres av systematiske behandlingsteknikker for å gjøre datamaterialet klart til tolkning og analyse (Skilbrei, 2019).

3.5.1 Kvantitativ behandling

Ringdal (2018) skriver at kvantitativ databehandling avhenger av hvor stort materialet er eller hvor mye data som er samlet inn. På bakgrunn av at denne oppgavens kvantitative del var underordnet, ble derfor et mindre datamateriale også samlet inn. I spørreskjemaene fra T1 og T2 var det kun 5 identiske spørsmål, alle med samme svaralternativ. 19 av 22 elever besvarte spørreskjemaet under T1, mens 14 av 21 elever svarte ved T2. Med grunnlag i dette ble oppgavens kvantitative omfang begrenset. Dataene fra både T1 og T2 ble derfor telt opp og organisert inn i et Excel-dokument. Det ble så laget en fremstilling av trendene fra spørreskjemaet gjennom talldata i to tabeller. Christoffersen & Johannessen (2012) skriver at prosentandeler er hensiktsmessig å benytte i spørreskjemaer, dette på bakgrunn av at det er et

standardisert tall som er lettere å oppfatte. Prosentandeler ble derimot ikke benyttet i denne fremstillingen av dataene. Dette på bakgrunn av at klasseundersøkelsen hadde mindre enn 20 deltakere som svarte på spørreskjemaene under både T1 og T2. Med grunnlag i Christoffersen & Johannessen (2012) sine beskrivelser ble det derfor bestemt at dataene bare skulle presenteres gjennom antall da det ikke er hensiktsmessig med prosentandeler når det er under 20 deltakere.

3.5.2 Kvalitativ behandling

Den kvalitative databehandling ble deretter et resultat av intervjuene som ble gjennomført under T3. Intervjuene ble transkribert fortløpende etter hvert som hvert enkelt av de 4 intervjuene ble avsluttet. Skilbrei (2019) beskriver dette som en fordel da en som forsker lettere kan lære av eventuelle feil og endre på dette til neste intervju. Arbeidet med transkriberingen var tidkrevende da det ikke ble brukt noen dataprogram for prosessen. Skilbrei (2019) forklarer at det å ikke benytte et program kan være en fordel da forskeren vil få en anledning til å komme tett på materialet, som en innledende fase til analysearbeidet. Etter at alle intervjuene var transkribert, sto det omfangsrike materialet klart til disposisjon. Et omfangsrikt datamateriale må kodes og kategoriseres for at den skal kunne dras nytte av (Ringdal, 2018). Kodingen av intervjuene utspilte seg derfor gjennom gruppering av svar inn i et mindre antall kategorier. På denne måten ville funnene lettere kunne presenteres (Ringdal, 2018). Kategoriseringen begynte derfor med koding av innhold fra svarene ut fra definerte kategorier i et kodeskjema. Kategoriene bygget på trender i svarene fra informantene. Ringdal (2018) peker på denne prosessen som elementær og beskriver at det bør tilstrebes at kategoriene er dekkende, samtidig som de verken blir for spesifikke eller generelle (Ringdal, 2018). På denne måten kan en påvirke kravet om etterprøvbarehet som viser til en dokumentert analyseprosess som kan gjentas av andre (Ringdal, 2018). På bakgrunn av dette ble kategoriseringsprosessen dokumentert i kodeskjemaet. Databehandlingen trakk derav essensen ut av datamaterialet og reduserte omfanget, som igjen bidro til å tilrettelegge for videre idegenerering og fortolkning (Ringdal, 2018).

3.6 Tilnærmingens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

Kvaliteten på forskning vi gjør kan sikres ut ifra enkelte forhold (Tjora, 2017; Ringdal, 2018; Skilbrei, 2019). Tjora (2017, s. 253) skriver at «Forskning handler alltid om å skape troverdige resultater, det vil si gode begrunnede tolkninger gjort ved systematisk analyser av empiriske

data, som igjen er generert ved et nøye gjennomtenkt design». På bakgrunn av dette baserer en forskningsprosess seg derfor på reliabilitet og validitet. I kvalitativ forskning foretrekkes derimot begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet fremfor reliabilitet og validitet (Ringdal, 2018; Skilbrei, 2019). Dette på bakgrunn av at reliabilitet og validitet i større grad omhandler kvantitative målinger. Begrepene er derfor omdiskuterte i den kvalitative forskningen (Ringdal, 2018; Skilbrei, 2019). Med grunnlag i dette vil denne delen hvor metoden vurderes benytte de begrepene som er mer egnet for kvalitativ forskning, dette da oppgavens tilnærming i all hovedsak er kvalitativ. Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet vil derav være forhold som herunder vil diskuteres knyttet til oppgavens metode. Forholdene er kriterier innenfor kvalitativ forskning som skal ivareta at forskningsmetoden gjennomføres på en kvalitetssikker måte (Skilbrei, 2019).

Troverdighet

En forskningsprosess vil være troverdig dersom den er utført på en tillitvekkende måte (Ringdal, 2018). Innenfor kvalitativ forskning vil troverdigheten baseres på forskerens refleksjons over hvordan datainnsamlingen har gått, i den hensikten å bevisstgjøre seg mulige feilkilder (Ringdal, 2018). Ideelt sett er det blant annet viktig at en som forsker opptre objektivt under forskningsprosessen da en annen tilnærming vil kunne føre til feilkilder (Tjora, 2017). I oppgavens forskningsprosess ble derfor objektivitet vektlagt, både før, under og i etterkant av intervjuene. Likevel opplevdes dette som en utfordring, spesielt under intervjuene da det er lett å la seg engasjere av tematikken som ble belyst. Samtidig som det er viktig med objektivitet, vil også standardisering være sentralt i forskningsprosessen. Det kan tenkes at denne oppgavens mangel på standardiserte muligheter for håndtering av de kvalitative dataene kan ha ført til, bevisst eller ubevisst, at jeg som forsker har valgt ut sitater og funn basert på fremstillinger jeg liker. Dette på tross av at sitatene og funnene bare har delvis dekning i virkeligheten. En slik tilnærming kan ha ført til skjeve fremstillinger i forskningsprosjektet (Ringdal, 2018).

Bekreftbarhet

Videre knyttes bekreftbarhet til hvordan vi vurderer verdien av kvalitative analyser. Sagt på en annen måte vil bekreftbarheten ta utgangspunkt i kvaliteten i de tolkninger som er gjort og videre se om disse støttes av andre undersøkelser (Ringdal, 2018). Dette vil innebære vurderinger om forskningsprosessen faktisk har målt det den ønsker å måle (Ringdal, 2018). Det er med andre ord ikke gitt at oppgavens metodiske tilnærming faktisk gir svar på forskningsspørsmålene som oppgaven omhandler. Bekreftbarheten kan på bakgrunn av dette

styrkes gjennom en tydeliggjøring av hvordan spørsmålene har blitt utformet og praktisert. På denne måten vil leseren få en redegjørelse av de valgene som er tatt (Tjora, 2017). Forskningsprosjektets tilnærming forsøkte derfor å gi detaljerte beskrivelser av de prosessene som har foregått. Dette kan videre kobles opp mot begrepet *transparens* som omhandler det å gi leseren best mulig kunnskap til prosessene som er utført, slik at vedkommende selv kan vurdere om funnene er troverdige eller ikke (Tjora, 2017). Blant annet ble den metodiske tilnærmingen strukturert opp etter bolkene T1, T2 og T3. Dette kan ha gjort det lettere for leseren å forstå metodens gjennomføring og derav styrke tydeligheten som bekreftbarheten bygger på. I tillegg tok oppgaven utgangspunkt i liknende forskning som er gjort tidligere for å i en viss grad sikre å få svar på det oppgaven ønsket svar på. Blant annet ble det sett på tidligere intervjuguides fra andre studier hvor elever på ungdomstrinnet har blitt intervjuet. Tjora (2017) skriver at bekreftbarheten kan også styrkes gjennom at forskningsprosessen holdes innenfor det aktuelle fagfeltet. Derfor ble det også viktig for oppgavens tilnærming å konkretisere fagfeltet til læringseffekten av refleksjon. På denne måten ble det også lettere å koble tematikken til tidligere studier på respektive område. Videre skriver også Skilbrei (2019) at ulike virkemidler i tillegg kan benyttes for å validere eller bekrefte gyldigheten av forskningsprosessen. Triangulering vil være en av disse (Skilbrei, 2019). På bakgrunn av at prosjektets tilnærming er basert på triangulering kan dette dermed ha sikret en større grad av bekreftbarhet. Dette da denne styrkes gjennom å benytte sammensatte metoder og kilder (Skilbrei, 2019). Den overordnede kvalitative og underordnede kvantitative metoden kan derfor ha gjort dataene i oppgaven tykkere.

Overførbarhet

Overførbarhet handler om å gi resultatene fra en forskningsprosess overføringsverdi (Ringdal, 2018). Forskningsprosessens kvalitative data sier noe om livsverden til de som har blitt intervjuet, men formålet med dataene vil være å kunne overføre eller generalisere funnene til å gjelde flere enn de som faktisk har blitt intervjuet (Skilbrei, 2019). På bakgrunn av dette snakkes det om overførbarhet i analytisk forstand i kvalitativ forskning (Skilbrei, 2019). Det ble derfor avgjørende for forskningsprosessen å reflektere over om tilnærmingen hadde en tilstrekkelig mengde data med nok tyngde for å kunne overføre resultatene til andre enn deltakerne i prosjektet. Det kan blant annet tenkes at antall informanter for intervjuene var for lite eller at intervjuene burde hatt en lengre varighet for å få mer data. Trolig hadde resultatene fra spørreskjemaet vært styrket dersom flere hadde svart. På denne måten ville kanskje overførbarheten også vært sterkere. På den andre siden kan det tenkes at oppgavens

triangulering kan ha etablert en økt overføringsverdi, dette beskriver også Skilbrei (2019). Videre vil overførbarheten være styrt av *refleksivitet*. Empiriske data trenger med andre ord ikke å gjenspeile virkeligheten (Tjora, 2017). Dette er det viktig å reflektere over. Overførbarheten vil med andre ord styrkes dersom en erkjenner at egen fortolkning kan ha blitt påvirket av ytre faktorer. Blant annet vil egne kulturelle, politiske, teoretiske, språklige og kognitive omgivelser kunne påvirke hvordan en som forsker fortolker materialet, noe som igjen vil påvirke funnenes refleksivitet (Tjora, 2017). På bakgrunn av dette kan det tenkes at ytre faktorer kan ha gjort oppgaven mindre overførbar. Fortolkningen kan med andre ord ha blitt styrt i en retning som jeg som forsker ønsker og på denne måten minsket overføringsverdien (Tjora, 2017).

3.7 Etske overveielser

Kvaliteten på arbeidet som er gjennomført omhandler også forskningsintegritet (Skilbrei, 2019). Forskningsintegriteten bunner videre i forskningsetikk hvor grunnleggende moralnormer for vitenskapelig praksis beskrives (Ringdal, 2018). Dette prosjektet er heller intet unntak. I oppstarten av prosjektet ble deriblant flere aspekter reflektert over knyttet til det å vise aktsomhet, dette spesielt med tanke på at det var elever på ungdomsskolen som skulle inkluderes i oppgaven. Ringdal (2018) peker på dette som sentralt da en har et ansvar i forskerrollen for å ivareta deltakerne. Ringdal (2018) viser videre til retningslinjer innenfor forskningsetikken som innebærer å ta hensyn til personer. Her gjenspeiles det at forskeren til enhver tid under forskningsprosessen skal vise grunnleggende respekt for menneskeverdet. Samtidig beskrives viktigheten av å trygge privatliv og å beskytte mot skade, i tillegg til å sikre frihet og medbestemmelse (Ringdal, 2018). På bakgrunn av dette ble det vesentlig for prosjektet å sette konkrete krav til prosessen for å sikre deltakernes personvern. I tillegg til å søke om godkjenning av forskningsprosessen til NSD, ble det også i tråd med de gitte retningslinjer benyttet anonyme innsamlingsdata. Både deltakerne i spørreskjemaene og informantene i intervjuene ble derfor helt anonymisert. Alle ble også informert om rettighetene sine før både oppstart av T1, T2 og T3. Denne informasjonen ble gitt både skriftlig og muntlig. Videre ble også samtykke fra foresatte samlet inn. Deltakernes rettigheter ble så ivare tatt under den videre prosessen i henhold til retningslinjene. Underveis og i etterkant av prosjektet ble det derimot reflektert over personvernet rundt selve verktøyet videorespons. Prosjektet benyttet seg av programvaren Screencast-O-Matic, som hadde blitt anbefalt av andre lærere. Dette er et program som lastes ned på egen datamaskin. Personopplysninger knyttet til eleven blir derav oppbevart i programvaren før eieren av brukeren aktivt går inn og sletter materialet på PC-en.

På bakgrunn av dette ble det reflektert over om dette var en forsvarlig plattform å lagre personopplysninger på. Ringdal (2018) påpeker hvor elementært det er å ta hensyn til beskyttelsen av barn og deres personvern. Da alle deltakerne i dette prosjektet også var under 18 år ble det desto viktigere å drøfte sikkerheten knyttet til programvaren. Det ble likevel konkludert med at dette var en trygg plattform i samråd med andre lærere, samt med grunnlag i Skrivesenterets anbefaling av programvaren for bruk i skolen (Skrivesenteret, 2018).

4 Resultater fra klasseundersøkelsen

I dette kapitlet vil resultatene fra den underordnede kvantitative klasseundersøkelsen illustreres. Resultatene vil synliggjøres via ulike illustrasjoner. Ved hjelp av tabeller vil resultatene avspeile elevenes svar på spørsmålene som ble gitt under både T1 og T2 (Ringdal, 2018). Svarene vil presenteres kronologisk fra spørsmål 1 til 5. Dette betyr for eksempel at svarene på spørsmål 1 fra T1 og T2 vil presenteres rett under hverandre i tabellen. På denne måten vil oppgaven lettere kunne illustrere eventuelle ulikheter eller likheter fra T1 til T2 for leseren.

4.1 En kvantitativ oversikt fra spørreskjemaene

I klasseundersøkelsen svarte 19 av 22 elever på spørreskjemaet under T1, mens 14 av 21 elever svarte på spørreskjemaet under T2. Samtlige 22 elever under T1, og 21 elever under T2, besvarte refleksjonsnotatet. Tabell 4.1 illustrerer oversikten.

Tabell 4.1: Oversikt over antall elevsvar på det gitte spørreskjemaet under T1 og T2 i forhold til antall besvarte refleksjonsnotat.

	T1	T2
Besvarte refleksjonsnotat	22	21
Svar på spørreskjema	19	14

Tabell 4.2 viser fordelingen av svar på spørreskjemaene fra den underordnede klasseundersøkelsen. Elevene som deltok i undersøkelsen, svarte på 5 like spørsmål med identiske svaralternativ under både T1 og T2. Tabellen illustrerer dette gjennom en nummerering av spørsmål 1 til 5 i første kolonne. Svaralternativene illustreres videre i øverste rad. I tabell 4.2 kan en blant annet se at det var færre som svarte ved T2 kontra ved T1, slik som også tabell 4.1 synligjør i oversikten. Tabell 4.2 gir et innblikk i klassens fordeling av svar på de spørsmålene som ble gitt under både T1 og T2.

Tabell 4.2: Fordeling av svar på spørsmål 1 til 5 på spørreskjemaet fra T1 og T2.

	Svært enig	Enig	Litt enig	Vet ikke	Litt uenig	Uenig	Svært uenig
Spørsmål 1	4	10	2	2	0	1	0
T1:							
T2:	3	9	1	0	1	0	0
Spørsmål 2	6	9	2	1	1	0	0
T1:							
T2:	5	7	0	1	0	1	0
Spørsmål 3	4	4	3	3	2	1	2
T1:							
T2:	5	2	2	2	2	1	0
Spørsmål 4	5	8	1	4	1	0	0
T1:							
T2:	3	9	1	1	0	0	0
Spørsmål 5	5	2	3	3	2	0	4
T1:							
T2:	2	2	1	2	3	1	3

Læring

På spørsmål 1 ble elevene spurt om de lærte noe som følge av refleksjonen i kroppsøving (se vedlegg 2). Tabell 4.2 illustrerer at 16 av 19 svarte at de var enige i at de lærte noe som følge av refleksjonen under T1. 1 elev svarte at hen ikke lærte noe, mens 2 elever svarte «vet ikke». Ved T2 svarte 13 av 14 at de lærte noe av refleksjonen, mens 1 elev svarte «litt uenig». På spørsmål 2 ble elevene spurt om de lærte noe om samarbeid som følge av refleksjonen (se vedlegg 2). 17 av 19 svarte her at de var enige i at de lærte noe om samarbeid. 1 elev svarte at hen var uenig i det, mens 1 elev svarte «vet ikke». Ved T2 svarte 12 av 14 at de lærte noe om samarbeid, mens 1 svarte «uenig» og 1 svarte «vet ikke». På spørsmål 3 ble elevene spurt om

de kunne mer om samarbeid nå enn for en uke siden (se vedlegg 2). 11 av 19 svarte her at de kunne mer om samarbeid der og da, enn hva de kunne for en uke siden, før de skrev første refleksjonsnotat. 5 elever svarte at de var uenige i dette, mens 3 svarte at de ikke visste. Ved T2 svarte 9 av 14 at de kunne mer om samarbeid nå enn for en uke siden. 3 elever svarte at de ikke kunne mer nå enn for en uke siden, mens 2 elever svarte «vet ikke».

Trivsel

Tabell 4.2 viser også fordelingen av svar på spørsmål 4 og 5 som omhandler trivsel knyttet til det å reflektere over seg selv og skrive i kroppsøving. På spørsmål 4 ble elevene ble spurt om de likte å reflektere over seg selv i faget (se vedlegg 2). 14 av 19 elever svarte at de var enige i at de likte å reflektere over seg selv. 4 elever svarte «vet ikke», mens en elev svarte at hen ikke likte å reflektere over seg selv. Ved T2 svarte 13 av 14 at de likte det, mens en svarte «vet ikke». På spørsmål 5 ble elevene spurt om de likte å skrive i kroppsøving (se vedlegg 2). Ved T1 svarte 6 av 19 at de ikke likte å skrive i faget, mens 10 svarte at de likte det. 3 elever svarte «vet ikke». Ved T2 svarte 7 av 14 at de ikke likte å skrive i kroppsøving, mens 5 svarte at de likte det. 2 elever svarte «vet ikke».

5 Analyse

I dette kapitlet vil sentrale funn fra den overordnede kvalitative datainnsamlingen bli presentert. Kapitlet fremstår som en analyse av funnene som er gjort knyttet opp imot læring av refleksjon i kroppsøving. Oppgavens problemstilling: *“Gir refleksjon i kroppsøving læring?”* vil derav være holdepunktet for analysens innhold. I lys av problemstillingen vil dette kapitlet derfor belyse tolkninger basert på synspunkter prosjektets deltakere har formidlet. Analysen er på bakgrunn av dette oppbygd i underkategorier som tar utgangspunkt i ulike aspekter knyttet til elevenes opplevde læringseffekt av refleksjon. Denne inndelingen er en følge av kategorisering som ble gjennomført i prosjektets behandling av data. Videre bygger analysen på subjektets forståelse av et fenomen, innholdet reflekterer derfor også dette. Funnene som presenteres er videre et resultat fra kodingen som er blitt utført i etterkant av intervjuene.

Prinsippet om konfidensialitet og anonymitet opprettholdes også i dette kapitlet. Informasjonen som gjengis knyttet informantene vil derfor være begrenset. Informantene vil derav presenteres som IP1, IP2, IP3 og IP4. I tillegg er noen sitater forkortet, dette for å konkretisere analysen og for anonymisere innholdet som blir skildret. I henhold til prinsippet har likevel oppgavens utforming vist seg å være en utfordring. Dette med bakgrunn i at oppgaven omhandler grunnskole elevers oppfatning og erfaringer knyttet til det respektive temaet. Prosjektet har derav fått godkjenning av NSD til å formidle informantens kjønn i oppgaven, dette da informantens kjønn kan være relevant for de funnene og tolkningene som er gjennomført.

5.1 Refleksjon som tankenes tilbakeskuende bevegelse

I denne underkategorien vil elevenes bearbeiding og tankeprosesser gjennom refleksjonen bli presentert, dette for å få et innblikk i hvordan de erfarte det å reflektere over seg selv i kroppsøving. Samtlige av informantene forklarte blant annet under intervjuene at de opplevde å tenke mer som følge av refleksjonen, IP1 sa deriblant følgende:

“Akkurat i den gymtimen der så tenkte jeg ikke så mye på samarbeid, mens når vi måtte sette oss ned å skrive om hva vi hadde gjort og hvorfor vi hadde gjort det, hva vi kunne gjøre bedre også videre, så tenker man litt nøyer over det enn hvis det bare hadde vært en vanlig gymtime da.” IP1

Ut ifra utsagnet kan det tolkes som at IP1 opplevde en bearbeiding av tanker knyttet til fagstoffet etter refleksjonen, noe som kan gjenspeile det Bjørnstad (2004) og Imsen (2014) utdyper i sine redegjørelser om refleksjon som et virkemiddel. IP1 forklarer at hun etter å ha skrevet første refleksjonsnotat fikk flere tanker om samarbeid til påfølgende kroppsøvingstime. Det kan virke som vedkommende opplevde å tenke mer nøye gjennom tematikken for timen som følge av refleksjonen kontra hva hun vanligvis bruker å gjøre i en ordinær kroppsøvingstime. Det kan derfor være at refleksjonen kan ha satt i gang en tankeprosess rettet innad mot eleven selv eller på denne måten banet frem nye tanker (Bjørnstad, 2004; Imsen, 2014). På den andre siden betyr ikke dette nødvendigvis at IP1 har lært mer eller i større grad har mestret mer slik Bjørnstad (2004) formidler. Informanten beskriver kun at hun tenkte mer igjennom den respektive kroppsøvingstimens tema, noe som kan ha ført til at hun har opparbeidet seg et annet overblikk over kanskje allerede eksisterende kunnskap. Dette kan stemme overens med det Thanh (2020) beskriver i sin studie, hvor det ble konkludert med en økende grad av selvstendighet knyttet til læringsarbeidet som følge av refleksjon. Det kan med andre ord være en mulighet for at IP1 etter refleksjonen utvidet sin selvstendighet til læringsstoffet gjennom en form for bekreftelse av kunnskap som hun allerede egentlig hadde. IP1 utdyper dette i følgende sitat:

“Jeg har jo alltid visst hva samarbeid er, men som jeg sa i stad, det er liksom det å sette seg ned å skrive hva er det egentlig da, som kanskje gjør at man tenker litt mer over det.” IP1

IP1 utdyper at hun alltid har visst hva samarbeid er, noe som kan tyde på at hun ikke opplevde læring eksplisitt knyttet til refleksjonen. Likevel beskriver IP1 at hun tenkte mer som følge av den. Imsen (2014) omtaler på sett og vis dette perspektivet. Blant annet blir det presentert beskrivelser om at det er når elever får muligheten til å reflektere at de vil forstå fagstoffet og på denne måten gjøre det mer til sitt eget (Imsen, 2014). Dette kan synes å stemme overens med det IP1 forklarer, da sitatene peker i retning av en prosessering og bekreftelse av timens tematikk. Det kan med andre ord tolkes som at IP1 på denne måten kan ha fått en økt nærhet til tematikken, eller fagstoffet som Imsen (2014)

skriver. Basert på dette kan en også trekke linjer mellom funnene om økt autonomi i studien til Thanh (2020). Dette da det kan være en mulighet for at en økt nærhet til fagstoffet kan ha bidratt til autonomi hos informanten i dette tilfellet. Videre kan det også tolkes som at både IP2 og IP4 fikk en annen nærhet knyttet til fagstoffet etter refleksjonen, dette uttrykkes i følgende utsagn:

“Jeg lærte liksom (...). Det er enkelte ting du ikke tenker (...) eller du kanskje har bak i hodet, men som du ikke tenker over, og når du reflekterer over de tingene så merker du at du vil gjøre noe med det på en måte. Sånn for eksempel når jeg reflekterte over meg selv så hadde jeg det liksom (...) ting jeg vil bli bedre på i bakhodet når jeg hadde gym. Så jeg ble litt mer bevisst.” IP2

“Det fikk meg kanskje til å tenke litt sånn (...) kanskje til å tenke litt mer på hva det var jeg gjorde i gymmen (...) spilte jeg bra på lag, eller jeg vet ikke (...) var jeg mer ego (...).” IP4

IP2 og IP4 underbygger angivelig IP1 sine erfaringer med refleksjon gjennom disse fremstillingene. Begge informantene beskriver at de tenkte mer og ble mer bevisst som følge av refleksjonen som ble gjennomført. Bevissthet kan i dette tilfellet kanskje forstås som en anerkjennelse av egen læringsprosess slik som Imsen (2014) formidler at refleksjon kan være en inngang til. Dette kan også kobles til Thanh (2020) sine funn om autonomi og selvstendighet, da en anerkjennelse av egen læringsprosess trolig vil kunne påvirke begge disse. Det tolkes som at IP4 uttrykker en form for bearbeiding knyttet til hva han egentlig gjorde i kroppsøvingstimen, og at han på denne måten har dannet en abstrakt evaluering av seg selv og blitt mer bevisst. IP2 på sin side forklarer den økte bevisstheten gjennom tanker som hun allerede hadde i hodet, men som i større grad kom frem under refleksjonen. Det kan være at IP2 har gjort læringsprosessen mer til sin egen slik som IP1. Det kan også tenkes at ubevisst kunnskap i dette tilfellet kan ha blitt til bevisst kunnskap. Dette da IP2 uttrykker en form for kontroll på den mentale aktiviteten (Imsen, 2014). Hun beskriver at hun etter refleksjonen ble bevisst på tanker hun hadde i bakhodet, noe som også peker i en retning av autonomi og selvstendighet (Thanh, 2020). IP2 utdyper videre bevisstheten gjennom denne fremstillingen:

“Jeg lærte litt sånn (...) det er litt vanskelig å si hva samarbeid er noen ganger, men jeg merket når jeg skrev på det at jeg faktisk hadde samarbeidet mer enn det jeg hadde trodd jeg hadde gjort.” IP2

Det kan på bakgrunn av dette virke som at refleksjonen fikk IP2 til å kanskje forstå hva hun faktisk hadde gjort i praksis og at dette på denne måten gjorde henne mer bevisst. Det kan derfor tyde på at IP2 har konstruert eller utvidet egen bevissthet, slik som konstruktivisme gir uttrykk for (Imsen, 2014; Larsen, 2021). IP2 har med andre ord trolig ikke hentet inn kunnskap fra «der ute», men hentet ut ubevisst kunnskap fra sitt eget hode og konstruert om denne til bevisst kunnskap (Imsen, 2014; Larsen, 2021). På denne måten har kanskje IP2 også fremskaffet autonomi i eget læringsarbeid (Thanh, 2020). Videre poengterer også IP3 at han fikk flere tanker av refleksjonen:

“Jeg vil ikke si at jeg ikke lærte noen ting, men liksom at (...) det er liksom mer at jeg forsto mer liksom, på den greia liksom. At jeg fikk mer tanker rundt på den greia.” IP3

IP3 beskriver at han fikk flere tanker rundt kroppøvingstimens tematikk, i likhet med de andre, når han reflekterte. Det kan også tolkes som at IP3 fikk en økt forståelse på den måten at tankene som kom under refleksjonen gjorde at han forsto mer, noe som også kan knyttes til Thanh (2020) sine funn. På bakgrunn av dette beskriver alle informantene derav en opplevelse av tankevirksomhet rettet mot fortid og dem selv i praksis, noe som kan stemme overens med Aquinas og Descartes beskrivelse av refleksjon som tankenes tilbakeskuende bevegelse og videre selvforståelse (Rodgers, 2002; Grüters, 2011). Analysens tolkning kan derfor kanskje gjenspeile Rimmer-Piekarczyk (2018) sin forskning som viste til en tankevirksomhet hvor deltakerne gikk i dialog med seg selv som følge av refleksjonen. IP4 på sin side, understreket derimot tydelig at han ikke lærte noe. Sitatet fra IP4 vil derav ta analysen videre til neste underkategori som omhandler opplevd læring knyttet til refleksjonen:

“Ehm (...) lærte jeg noe (...), jeg vet ikke om jeg lærte noe av det. Jeg tror kanskje at jeg tenkte mer, men jeg tror ikke at jeg lærte noe.” IP4

5.2 Læring gjennom refleksjon

I denne underkategorien vil analysen se nærmere på om elevene i prosjektet eksplisitt opplevde læring gjennom refleksjonen. John Dewey konstaterte i sin tid at læring forekommer gjennom høsting av erfaringer (Dewey, 1933; Rodgers, 2002; Imsen, 2014). Paralleller fra Dewey kan derfor trolig trekkes til gjennomføringen av refleksjonen, dette da refleksjonens utforming er basert på elevenes tidligere erfaringer i kroppsøvingstimene som ble gjennomført. Tuftet på konstateringen til Dewey skulle derav refleksjonen potensielt kunne bidratt til læring hos elevene. I både studien til Thanh (2020) og Ghanizadeh (2017) ble dette også bekreftet blant deltakerne. Der ble det konkludert med at refleksjon bidro til læring hos de involverte. Informantene i dette masterprosjektet ble derfor spurt om de lærte noe av å reflektere over seg selv. IP2 svarte deriblant:

“Jeg lærte litt at samarbeid ikke alltid trenger å være som i fotball (...) eller at man ikke trenger å være med for å vinne eller noe, men det kan også være å hjelpe hverandre til å bli bedre i skøyter for eksempel. Jeg fikk liksom se at det finnes andre former av samarbeid”. IP2

IP2 beskriver at hun lærte at det finnes ulike former for samarbeid. Ut ifra fremstillingen kan det se ut til at dette var noe hun lærte under prosjektets utforming på bakgrunn av at hun beskriver aktiviteten som ble gjennomført. Hun beskriver også andre betraktninger av samarbeid som hun ikke har vært bevisst tidligere. Det er derimot vanskelig å svare på om det var refleksjonen i seg selv som gjorde at IP2 lærte noe og ikke andre faktorer under gjennomføringen. IP2 nevner for eksempel ikke refleksjonen som en spesifikk årsak til opplevd læring. IP2 utdyper likevel videre at hun kunne tenkt seg å ha hatt refleksjon i kroppsøving litt oftere, noe som muligens kan være en indikasjon på at det var refleksjonen i seg selv som bidro til læring:

“Det er noe jeg kan se for meg å ha liksom litt oftere (...) fordi jeg lærte liksom litt mer enn det å (...) jeg ble litt mer bevisst på meg selv, og det har man litt godt av å bli. Det fikk meg til å tenke på en måte, på ting jeg ikke var bevisst på fra før.” IP2

Dewey var en av de første tenkerne til å vektlegge individets medvirkning i en læringsprosess, hvor erfaring ble sett på som en lærende prosess (Dewey, 1933; Rodgers, 2002; Imsen, 2014). Ut ifra det IP2 beskriver er det nærliggende å tenke at hun har medvirket i en læringsprosess gjennom at hun har blitt mer bevisst på seg selv. Det kan derfor være at erfaringen IP2 opparbeidet seg gjennom refleksjonen kan ha ført til ny kunnskap, slik Dewey beskriver at erfaring vil kunne bidra til (Dewey, 1933; Rodgers, 2002; Imsen, 2014). Dersom refleksjonen i dette tilfellet har ført til læring kan tråder trekkes til Ghanizadeh (2017) konklusjon om en positiv læringseffekt. Likevel er det fortsatt vanskelig å tolke om det faktisk var refleksjonen som ga læring eller andre faktorer i gjennomføringen av prosjektet. IP4 konkretiserer at det var når han utførte selve refleksjon at han tenkte mer over flere aspekter ved samarbeid:

“Ehm (...) ja for det var det første gangen da skrev vi refleksjonen etterpå og da tror jeg at det var da jeg tenkte over at samarbeid ække bare det der å gi pasninger og spille på lag, men også det der å hjelpe hverandre.” IP4

IP4 sier likevel ikke at han lærte noe, kun at refleksjonen fikk han til å tenke mer. Det er derfor vanskelig å si om det var læring IP4 opplevde. Dersom en ser refleksjonen i sammenheng med Gadamer's hermeneutikk kan det imidlertid tenkes at det faktisk var læring (Grüters, 2011). Dette på bakgrunn av at tenkningen IP4 beskriver kan synes å være et resultat av den dialogiske metoden Gadamer utdyper at refleksjon er og som på denne måten skal bringe frem kunnskap (Grüters, 2011). På den andre siden kan det være at IP4 ikke opplevde læring, noe som han uttrykker videre i dette sitatet:

“Nei jeg fikk ikke noe mer sånn informasjon, jeg føler ikke at jeg vet noe mer nå enn før vi hadde det da.” IP4

IP4 refererer til refleksjonen og utdyper at han ikke opplevde å få noe mer informasjon, noe som kan tolkes som at han ikke erfarte økt læring eller kunnskapsheving. Dette samsvarer med funnene til Choi et al. (2017) som så at det ikke alltid var en sammenheng mellom refleksjon og læringsnivå i sin studie. IP3 gjenspeiler også det samme som IP4 i følgende utsagn:

“Nei, jeg lærte ikke. Jeg kunne liksom de fleste tinga.” IP3

Selv om IP3 uttrykker at han kunne det meste fra før så la han også til dette:

“Jeg lærte mer liksom, når jeg liksom satt meg ned og skrev ned liksom (...) mer hva jeg syntes, hva jeg trodde det er, hva jeg tenker det er liksom, hva som skal til for at det skal være samarbeid liksom.” IP3

Ut ifra dette kan det likevel se ut til at IP3 fikk en økt forståelse gjennom refleksjonen, basert på refleksjonsprosessen i seg selv. Informanten beskriver at han lærte mer når han satt seg ned og skrev. Det kan derav tolkes som at utsagnet belyser en utvidet forståelse av vedkommende sin idé om samarbeidsbegrepet. Dette samsvarer med funnene til Ghanizadeh (2017) som så den økte læringseffekten gjennom en økt faglig forståelse. Locke og Hume avspeiler videre refleksjon som en todelt prosess, noe som også kanskje kan avspeile IP3 sine utsagn. Dette da det kan oppleves som at IP3 har sanset og deretter prosessert læringsmaterialet (Grüters, 2011). IP3 beskriver at han satt seg ned og skrev, noe som kan tolkes til en form for sansing eller fornemmelse av timens tematikk i vedkommende sitt hode. Deretter kan det synes at en prosessering av tanker knyttet til tematikken kan ha forekommet etterkant, noe som kan peke i retning av læring slik Ghanizadeh (2017) beskriver den i sin studie.

5.3 Bevissthet til timens læringsmål

I Thanh (2020) sin studie fant de også ut at deltakerne gjennom refleksjon i større grad opplevde progresjon knyttet til det oppsatte læringsmålet for timen og at elevene på denne måten ble mer bevisst på hva de faktisk skulle lære. Med grunnlag i studiens resultater ble informantene i dette prosjektet spurt om de ble mer bevisst på læringsmålet, som var samarbeid, i den andre kroppsøvingstimen sammenlignet med den første timen. Elevene hadde mellom disse to timene skrevet første refleksjonsnotat og derfor kanskje fått et innblikk i hva samarbeid kan være. Det ble derfor naturlig for forskningsprosjektet å få innsikt i om det nettopp var en forskjell fra første til andre time når det gjaldt bevissthet

til læringsmål. Denne underkategorien tar derav for seg informantenes bevissthet til det oppsatte læringsmålet. IP2 svarte deriblant følgende på spørsmål om hun opplevde å være mer bevisst læringsmålet i den andre timen i forhold til den første:

“Ja, fordi når jeg skrev ned hva jeg syntes samarbeid er eller om jeg syntes jeg hadde samarbeidet så fikk, som jeg sa i stad så fikk jeg liksom vite at samarbeid kan komme i andre former enn å liksom for eksempel spille sammen i fotball (...) så da var jeg litt mer bevisst på at jeg samarbeidet.” IP2

Ut ifra dette kan det se ut til at IP2 opplevde å være mer bevisst på læringsmålet i den andre kroppsøvingstimen etter å ha svart på det første refleksjonsnotatet. Hun beskriver at hun i andre time forsto at samarbeid kan komme i flere former enn hva hun i utgangspunktet hadde tenkt over i den første timen. Det kan på bakgrunn av dette tolkes som at IP2 på denne måten opplevde å være mer bevisst læringsmålet samarbeid i den andre kroppsøvingstimen sammenlignet med den første. IP2 beskriver samtidig en bevissthet knyttet til at det hun faktisk gjorde i praksis var samarbeid, noe som også trolig kan illustrere en økt bevissthet til læringsmålet i seg selv. Dette samsvarer med Thanh (2020) sine funn. Videre svarte også IP3 at han ble mer fokusert i den andre timen:

“Det gjorde meg mer fokusert. Tanken på (...) hva heter det (...) samarbeid. Jeg tenkte mer på det i andre timen enn i første timen.” IP3

IP3 beskriver at også han var mer bevisst på læringsmålet samarbeid i den andre kroppsøvingstimen kontra den første. Både IP2 og IP3 sine utsagn kan derav kanskje forklares gjennom Dewey sin teori, hvor beskrivelsen av eksplisitt læring utdypes som et fenomen der fortid og fremtid forbindes (Dewey, 1933; Imsen, 2014). Dette med tanke på at begge informantene oppgir en annen eller videreutviklet bevissthet av samarbeid i andre kroppsøvingstime. Utsagnene kan derfor tolkes å peke i retning av at informantene var mer bevisst på læringsmålet som følge av at de hadde reflektert rundt målet etter den første timen, og på denne måten tatt bevisstheten fra refleksjonen med seg til påfølgende kroppsøvingstime med samme læringsmål. En forbindelse mellom fortid og fremtid kan

derav ha forekommet (Imsen, 2014). IP3 utdyper videre hvordan han opplevde å være mer bevisst i den andre timen:

“Jeg bare tenkte over mer liksom, jeg tenkte mer på samarbeid. Jeg tenkte på at flere skulle være med samtidig som ha det gøy liksom. At det er ikke bare om å være liksom (...) jeg skal gjøre mitt beste, så skal jeg prøve å få de andre å få det gøy og være med liksom.” IP3

På bakgrunn av dette kan det se ut til at IP3 tenkte over hvordan han samarbeidet på en annen måte i den andre kroppsøvingstimen. Han nevner blant annet at han tenkte mer på å inkludere andre elever for at disse også skulle ha det gøy i andre time kontra den første, noe som også underbygger teorien til Dewey om at individets tidligere erfaringer kan danne grunnlag for videre læring (Dewey, 1933; Rodgers, 2002; Imsen, 2014). På den andre siden uttrykte ikke IP1 å være mer bevisst på læringsmålet i andre kroppsøvingstime. Derimot vektlegger hun gjennom kommende utsagn at refleksjon kan ha potensiale til å gjøre henne mer fokusert på bakgrunn av at en blir bedt om å tenke over hva en faktisk gjør i praksis. Dette er det IP1 sa:

“Det er litt vanskelig noen ganger å skulle tenke på hva man gjør hele tiden, fordi jeg gjør ting også kan det være at det er samarbeid uten at jeg tenker over det (...), men jeg tror nok at når jeg må tenke over hva jeg gjør så samarbeider jeg bedre kanskje, fordi jeg er mer fokusert på det. Fordi jeg vet jo i teorien hvordan man skal samarbeide, det er bare at man glemmer det noen ganger. Så det tror jeg er forskjellen.” IP1

IP1 beskriver blant annet at hun tror hun kan bli faglig sterkere gjennom refleksjon i kroppsøving som følge av en økt bevissthet, noe som gjenspeiler Thanh (2020) sine funn. Hun beskriver likevel ikke at hun opplevde å være mer bevisst læringsmålet samarbeid i den andre timen, slik som IP2 og IP3 uttrykker. Utsagnet til IP1 kan på den andre siden kanskje indikere at en bevisstgjøring av faglig kompetanse kan bygge elevers selvtillit i et fag, slik som Desai & Safi (2020) konkluderte med. Det kan derfor tenkes at en bevisstgjøring av en kroppsøvingstimes læringsmål vil kunne være sentralt for faglig utvikling hos elever. Det er derimot vanskelig å svare på om informantenes bevissthet til

læringsmålet i dette tilfellet ga økt læring eller faglig kompetanse, da IP1 på ingen måte uttrykker dette. Både IP1, IP2 og IP3 beskriver imidlertid en større bevissthet knyttet til kroppsøvingstimenens kroppslige aktivitet som følge av refleksjonen, noe som kanskje kan være en indikasjon på praktisk progresjon i faget. Det kan derfor være nærliggende å tenke at bevissthet til timenes læringsmål kan ha hatt en medvirkende faktor her, da sentrerte læringsmål trolig vil gjøre det lettere for elever å vite hva de skal gjøre i timen. Med andre ord ville kanskje en økt bevissthet til læringsmålet i andre kroppsøvingstimer lettere kunne ha løftet elevene opp og frem rent praktisk i faget. Dette samsvarer også med Rimmer-Piekarczyk (2018) sine funn, hvor en så at refleksjonsoppgaver løftet elevers somatiske autoritet.

5.4 Refleksjonens fremovermelding

Under gjennomføringen av prosjektet mottok også elevene en fremovermelding på det utfylte refleksjonsnotatet sitt. I denne underkategorien vil derav elevenes forhold til denne avspeiles. Fremovermeldingen var basert på Utdanningsdirektoratet sine prinsipper for god formativ vurdering og ment som en støtte til elevene for å hjelpe de med å forstå kroppsøvingstimenens læringsmål og tematikk (Udir, 2019). På denne måten skulle fremovermeldingen hjelpe elevene med videre tanker til neste utfylling av refleksjonsnotatet (Udir, 2019). Derimot virker det ikke som at denne fremovermelding ga den støtten til elevenes læring som den var ment for. Blant annet sa IP1 dette under intervjuet:

“Skal jeg være ærlig så hadde jeg fylt opp det første skjemaet ganske mye, så det var egentlig ikke så mye jeg kunne skrive på den andre i tillegg. (...) Jeg visste ikke hva jeg skulle tilføye eller det var ikke plass til det. Så jeg husker ikke helt hva jeg tilføyde egentlig.” IP1

IP1 beskriver at hun ikke tilføyde noe mer mellom første og andre refleksjonsnotat. Dette kan derfor tyde på at fremovermeldingen som ble gitt derimellom ikke oppnådde den hensikten som den var ment for. IP1 forklarer samtidig at det ikke var plass til å tilføye mer, noe som likevel kan tyde på at hun kanskje egentlig hadde mer å tilføye. Det kan

også være at IP1 faktisk tilføyde mer på notatet uten å huske det, men i så fall er ikke dette noe som virker å ha bidratt til en kunnskapsheving eller læring. Konstruktivisme kan kanskje forklare hvorfor IP1 opplevde det som hun gjorde. Dette på bakgrunn av at fremovermeldingen kanskje ikke la til rette for et samvirke mellom gammel og ny kunnskap hos IP1, noe som er nødvendig for en dypere tilegnelse av kunnskap (Bjørnstad, 2004). Det kan tenkes at fremovermeldingen i en for stor grad bygde på at en overfører kunnskap fra lærer til elev, noe som ifølge konstruktivisme ikke er gunstig for læring hos eleven (Bjørnstad, 2004). På den andre siden utdyper IP2 hvordan hun opplevde å få tilbakemelding slik:

“Jeg synes det er greit å få tilbakemelding etter den der’e samarbeidsoppgaven (...) jeg synes det alltid er greit med tilbakemeldinger fordi det er jo liksom (...) du vet kanskje selv hvor mye eller hva du har gjort den timen, men det er alltid greit fra en annens perspektiv og (...) ja det er veldig sånn, den ga meg et lite innblikk.”
IP2

Ut ifra dette sitatet kan det se ut til at IP2 opplevde fremovermelding som en trygghet eller en slags bekreftelse på at det hun hadde skrevet i refleksjonsnotatet var korrekt. Det kan virke som at IP2 opplevde det å få tilbakemelding som greit, men at den ikke nødvendigvis ga henne læring. Fremstillingen til IP2 derfor også tolkes å samsvare med konstruktivisme og dens perspektiv (Bjørnstad, 2004; Larsen, 2021). Videre bekreftes dette også når IP2 blir spurt om hun lærte mer første eller andre gang hen skrev refleksjonsnotatet:

“Jeg lærte kanskje litt mer første gangen.” IP2

Ut ifra det IP2 utdyper her kan det tyde på at hun opplevde første gang de skrev refleksjonsnotatet som mer nyttig enn andre gang. Basert på dette kan det se ut til at fremovermeldingen som ble gitt ikke bidro noe nevneverdig til den kunnskapshevingen den i utgangspunktet var ment som. IP2 poengterte videre at det å reflektere var mer nyttig enn det å få tilbakemelding:

“Jeg tror at å skrive det ned, og få det som en oppgave (...) at du liksom tar deg tid til å skrive det ned og bare det å reflektere generelt hjalp veldig. Istedenfor at en lærer gir deg tilbakemelding på en måte.” IP2

Dette underbygger konstruktivisme og dens læringsteori gjennom at læring skjer via den enkeltes aktivitet (Bjørnstad, 2004; Larsen, 2021). Sitatet underbygger samtidig kritikken mot at læring overføres fra lærer til elev. Videre kan det virke som at verken IP3 eller IP4 husket fremovermeldingen de fikk så godt. IP3 sier likevel at han opplevde den som nyttig:

“Den var nyttig. Jeg husker ikke helt (...) ja den var nyttig.” IP3

“Ehm (...) nei jeg klarer ikke helt å svare på det, jeg husker ikke helt hva den handlet om.” IP4

Med grunnlag i dette kan det virke som at informantene opplevde det å få fremovermelding noe ulikt. Dette samsvarer med Tolgfors (2018) sin studie som forklarer at ulike typer formative tilbakemeldinger vil kunne gi ulik læring hos den enkelte elev. Ut ifra hva informantene har svart i dette prosjektet virker fremovermeldingen de fikk å ha hatt liten nytteverdi når det kommer til læring. Det kan med andre ord se ut til at det ikke er fremovermeldingen som har hjulpet elevene opp og frem i refleksjonsprosessen, men i større grad deres egne tanker. Dette kan kanskje også forklares gjennom Piaget sin beskrivelse av at kognitiv utvikling eller læring ikke skal baseres på et objektivt bilde av omverden, men heller individets egen tolkning og oppfatning (Van der Veer, 1996; Imsen, 2014; Larsen, 2021). Analysens tolkning peker derfor i en retning av Rimmer-Piekarczyk (2018) sine funn, hvor dialogen med seg selv ble fremhevet som sentral.

5.5 Refleksjonsprosessen

Birenbaum et al. (2015) beskriver i sin artikkel at skolene i større grad bør sette søkelys på læringsprosessen i seg selv istedenfor testing av hva elevene har lært, da dette vil kunne øke læringsutbytte. Med grunnlag i dette vil denne underkategorien i analysen belyse informantenes syn på refleksjonsprosessen i seg selv. Aspekter som trivsel og lærelyst knyttet til det å

reflektere over seg selv vil derav bli belyst, samt trivsel og lærelyst knyttet til det å skrive i et praktisk fag. Feron & Schils (2020) så i sin studie at det kan være vanskelig å øke læringsutbytte til elever gjennom refleksjon dersom ikke skolemotivasjonen og trivselen var på plass. Denne underkategorien er derfor viktig for forståelsen av om refleksjon kan bidra til læring, da læringsutbytte kan være en følge av trivsel og lærelyst knyttet til refleksjonsprosessen i seg selv. IP2 sa blant annet dette når hun ble spurt om hvordan hun opplevde kroppsøving med refleksjon:

“Kroppsøving med selvrefleksjon det opplevde jeg som (...) det er jo fint å vite hvordan du gjør det eller tenke over hva det du gjør og hva du trenger å gjøre og fokusere på seg selv da.” IP2

“Jeg synes det er noe som burde ha iblant, kanskje en gang i måneden eller noe, for at elevene får sett hva man har gjort og kanskje sette opp mål også (...) fordi det kan liksom bidra med å få et bedre miljø og gjøre det bedre selv i kroppsøving.” IP2

Ut fra det IP2 beskriver her kan det se ut til at hun opplevde refleksjonsprosessen som meningsfull. Dette da hun forklarer at det rettet fokuset mot henne selv og hennes arbeid mot måloppnåelse i faget. Videre beskriver hun at refleksjon i kroppsøving også kan føre til et samlet forbedret klassemiljø da elever får en oversikt over hva de faktisk gjør i kroppsøving. IP1 og IP3 tror også at refleksjonsprosessen kan være meningsfull for elever:

“Det viser hva en time liksom skal være da, at alle får interesse. Det er ikke alle som er like gode i (...) hva heter det (...) sport eller hjelpe hverandre å gjøre hverandre bedre (...) eller alle blir tryggere (...) i hva heter det (...) gymtimen.” IP3

“Jeg tror at man burde kanskje gjøre det tidligere, kanskje i åttende, fordi hvis man får det inn tidligere så er det også mer sjanse for at man opprettholder det og at man faktisk gjør det. Så hvis flere folk får det til så kan det kanskje øke gleden med å være i aktivitet.” IP1

I likhet med IP2, beskriver også IP3 at refleksjon kan føre til at flere føler seg tryggere i kroppsøvingstimene, noe som kanskje kan forbedre klassemiljøet i timene og gjøre at

flere får interesse for faget. IP1 tror videre at refleksjon kan bidra til at aktivitetsgleden øker. Ut ifra det informantene sier kan det derfor tolkes som at de ser på refleksjon som en læringsprosess som kan motivere og skape trivsel i en klasse. På den andre siden kan det også se ut til at det er flere aspekter ved undervisningsstyrt refleksjon som kanskje bidrar til å minske trivselen i kroppsøvingsfaget, og som på denne måten også kanskje kan minske det eventuelle læringsutbytte. IP3 sa blant annet dette når han ble spurt om han likte kroppsøving med refleksjon:

“Fifty/fifty. Med tanke på den reflektere greia så var det mer (...) jeg skulle sette meg ned å også videre, på en måte så var jo spørsmålene sånn da (...) også jeg liksom ville ha mer aktivitet på en måte, at vi skulle liksom gjøre mer for å bevise at vi samarbeidet på en måte, gjøre aktiviteter, gruppearbeid greier.” IP3

IP3 forklarer at han både likte og ikke likte å ha refleksjon i kroppsøving. Han begrunner dette med at han måtte sette seg ned og på denne måten være inaktiv, når han egentlig ønsket å være i fysisk aktivitet i timen. IP4 gjenspeiler samme oppfatning gjennom å forklare at refleksjonsprosessen opplevdes som sånn passe gøy:

“Det var helt sånn greit, jeg vet ikke (...) jeg synes ikke det var morsomt, men jeg synes det var litt sånn (...) jeg vet ikke helt, kanskje litt gøy. Ja det var sånn passe gøy.” IP4

“Det er jo ikke alltid så gøy å bare sitte å skrive, men så var det litt sånn spennende på en måte å tenke over liksom hva man selv gjorde med tanke på sånn samarbeid.” IP4

Verken IP3 eller IP4 opplevde refleksjonsprosessen som noe nevneverdig gøy på bakgrunn av at de ble mer stillesittende i timen. Det kan derfor tenkes at inaktiviteten som beskrives er et aspekt som kanskje vil kunne påvirke et eventuelt læringsutbytte av refleksjonen. Dette da trivselen knyttet til opplegget muligens vil kunne spille inn på lysten til å lære, slik som Feron & Schils (2020) hevder. På tross av dette påpekte IP3 likevel at en refleksjonsprosess kan være relevant for tilfredshet i kroppsøving:

“(…) også hva de tenker er liksom viktig for at det skal mest mulig gøy gymtime, både i tankene og i aktivitet.” IP3

5.5.1 Skriftliggjøringen av faget

Det ble uttrykt noe misnøye rundt skriftliggjøringen av faget knyttet til refleksjonsprosessen. Imsen (2014) beskriver at det muntlige, spontane og utadrettede språket ikke leder til bevissthet, derfor bør en refleksjonsprosess skje skriftlig. På bakgrunn av dette ble også den prosjektets refleksjon gjennomført skriftlig. Denne underkategorien i analysen vil derav gi innsikt i hvordan informantene opplevde det å skrive som følge av den refleksjonen, dette med utgangspunkt i at kroppsøving skal være et praktiskrettet aktivitetsfag (Udir, 2020). Med grunnlag i den skriftlige refleksjonens potensial, vil denne delen av analysen derfor belyse hvordan informantene stilte seg til det å skrive i faget, og om dette kan ha påvirket deres læring. IP1 sa blant annet dette:

“Det er jo alltid litt sånn når man får vite at man skal skrive noe kroppsøving, når det er sånn at vi skal ha teori (…) så er jo de fleste sånn “åh teori i et praktisk fag”. Men den korte teorien gjør jo som sagt at man blir bedre i det praktiske, så da tror jeg det er verdt det. Det er en grunn til at man har det, tenker jeg.” IP1

Ut ifra det IP1 beskriver kan det se ut til at hun opplevde det å skrive i kroppsøving som nyttig for å forstå den praktiske delen i faget bedre. Hun forklarer at skriving vil kunne bidra til at en blir flinkere i det praktiske og at bryderiet med å skrive dermed vil være verdt det. På den andre siden utdyper ikke IP1 om skrivingen i seg selv ga læring i dette tilfellet. Det er derfor vanskelig å tolke hvordan IP1 opplevde læring til det å skrive i faget annet enn at det kan være nyttig for fremtidig praktisk undervisning. IP1 utdypet videre dette:

“Jeg synes jo at selve det å skrive det ned er kanskje ikke så gøy, men det som er bra med det er jo det som man lærer av det. Så selv om det kanskje ikke er gøy akkurat der, så vet man jo at man får noe godt ut av det. (…) Og hvis liksom jeg brukte fem minutter på det å skrive det notatet, og hvis det skal til for at jeg blir bedre, så kan jeg godt gjøre det.” IP1

IP1 mener derav at skriving i kroppsøving kan ha en nytteverdi selv om hun ikke synes det er gøy. Det er likevel fortsatt vanskelig å tolke om IP1 faktisk opplevde læring av at hun fylte ut refleksjonsnotatet skriftlig. IP1 beskriver med andre ord bare at hun tror det å skrive i faget kan ha en læringseffekt, ikke at hun faktisk opplevde det selv i dette prosjektet. Samtidig sa IP1:

“Fordi du har en tanke i hodet hva samarbeid er, men det å skrive det ned med ord kan være litt vanskelig. (...) Det er noe jeg liksom er så vant til så det er vanskelig å tenke over hva det faktisk er da.” IP1

Det kan se ut til at IP1 opplevde det å skrive i faget som noe vanskelig da hun ble bedt om å sette ord på det som faktisk skjer i den praktiske undervisningen. Hun utdyper at det var vanskelig å tenke over hva læringsmålet samarbeid egentlig innebærer, da hun ikke var vant med å måtte tenke over dette rent teoretisk. På den andre siden sa IP2 dette om skriftliggjøringen av refleksjonen:

“Jeg er jo mer liksom sånn teoretisk person enn praktisk person (...) så jeg synes (...) jeg synes det er veldig greit å liksom ha litt mer teori iblant eller skrive. Så jeg synes det gikk veldig greit.” IP2

IP2 forklarer at hun opplevde det å skrive i faget som greit da hun beskriver seg selv som en mer teoretisk person i utgangspunktet. Hun forklarer derimot ikke om skriftliggjøring i seg selv ga henne en læringseffekt. IP3 og IP4 formidler på sin side at de ikke likte å skrive i kroppsøvingfaget når de ble spurt om hvordan det opplevdes:

*“(...)*ler* (...), nei jeg likte det ikke.” IP3*

“Ehm (...) likte jeg å skrive (...), jeg likte mer å gymme enn å skrive.” IP4

Videre utdyper de hvorfor de ikke likte å skrive i faget:

“Jeg liker å være mer i aktivitet da eller være mer (...) spille fotball, basketball, være mer aktiv. Det er gøyere å samarbeide og konkurrere mot hverandre enn det å bare skrive det.” IP3

“Fordi å skrive det gjør jeg i alle andre fag (...) ehm (...) hver eneste dag, mens gym det har man bare en gang i uka, så da har man liksom lyst til å bruke gymmen til (...) ja.” IP4

Med grunnlag i dette kan det se ut til at IP3 og IP4 opplevde det å skrive i kroppsøving som annerledes enn det å være i aktivitet i faget. De beskriver at det er gøyere å være fysisk aktiv istedenfor å sitte og skrive. Likevel forklarer IP3 at det gikk greit og at han gjorde det han fikk beskjed om:

“Det gikk greit, men jeg bare skrev liksom tankene mine liksom, jeg bare skrev. Jeg svarte på spørsmålene som jeg skulle. Jeg tenkte meg mer i dybden på svarene.” IP3

Basert på dette er det vanskelig å svare på om skriftliggjøringen av refleksjonen kan ha ført til at informantene kan ha opplevd læring. IP3 beskriver at han tenkte mer i dybden når han svarte på spørsmålene i refleksjonen, om dette kan bety at vedkommende har opplevd en økt læringseffekt av det å skrive blir bare spekulasjoner. Videre utdyper også IP2 hvordan hun opplevde skriftliggjøringen:

“Jeg synes, som jeg sa i stad, at jeg liker jo teori og alt dette her’e, men jeg føler at de fleste kanskje ikke synes det samme som meg (...), men da kan man sikkert ta det muntlig eller på en eller annen måte med dem da.” IP2

IP2 forklarer at hun tror de fleste ikke liker å skrive i kroppsøving, men at en da kanskje kan reflektere på andre måter. Med tanke på Vygotsky beskrivelse av språket som en elementær del i individets læringsprosess, kan det som også IP2 gjengir, være nærliggende å tenke at

refleksjon kan forekomme gjennom andre språklige kommunikasjonsmetoder enn den skriftlige formen (Imsen, 2014). Dette da Vygotsky påpeker at språk generelt henger tett sammen med hvordan individet tenker og videre dens bevissthet (Van der Veer, 1996; Imsen, 2014). Det kan være en mer praktisk eller muntlig tilnærming hadde vært mer egnet for trivsel og lærelyst for enkelte i kroppsøvfingsfaget. IP4 gjenspeiler også dette i sin fremstilling:

*“Ehm (...) elevene blir jo litt sånn at hvis det ikke er fotball da er det krise, så (...) *ler* (...) jeg vet ikke helt om skriving hadde vært sånn helt positivt tatt imot av alle.” IP4*

Det kan basert på det informantene beskriver tolkes som at trivsel knyttet til det å skrive i kroppsøvfingsfaget varierte noe. Feron & Schils (2020) sine redegjørelser kan derfor tenkes å stemme overens med analysens funn. Dette da det er nærliggende å tenke at det å skrive vil kunne spille inn på lysten til å lære i et ellers fysisk aktivt fag. For de som liker å skrive vil det kanskje føles meningsfullt, men for de som ikke liker det vil skriftliggjøringen kanskje ha potensiale til å minske lærelyst og derav også læring (Feron & Schils, 2020).

5.5.2 Interaksjon med medelever

Vygotsky peker videre på at språk og tenkning henger tett sammen i en sosial prosess i møte med andre (Van der Veer, 1996; Wittek, 2004; Imsen, 2014). Vygotsky utdyper på denne måten at den individuelle og selvstendige tenkningen alltid vil være sosialt betinget, derav er menneskets utvikling bygget på en ytre påvirkning gjennom kultur og samfunn (Wittek, 2004; Imsen, 2014). På bakgrunn av dette kan det tenkes at den sosiale delen av en refleksjonsprosess også kan ha hatt en påvirkning på elevenes oppfatning av prosessen i seg selv og derigjennom læringsutbytte. IP1 sa blant annet følgende:

“Når vi drev å skrev den der selvrefleksjonsloggen, så sa (navn) at samarbeid handler om å gjøre opplevelsen best for alle, og det var liksom ikke noe jeg hadde tenkt så mye over fordi (...) man gjør jo det fordi det gjør at andre lærer mer, at det blir en bedre opplevelse for alle da. Jeg hadde kanskje ikke tenkt på det på den måten før.” IP1

“Ja, eller jeg lærte (...) fordi vi gikk gjennom hvordan vi samarbeidet, så ga vi hverandre innspill over ulike ting man kan gjøre for å bedre samarbeidet. Så man lærer kanskje mye på grunn av det da. Også for eksempel i skøyting så er det mange

ting man kan hjelpe med som man kanskje ikke tenker over, for eksempel jeg knøt skolissene til (navn) husker jeg, og selv om det er en veldig enkel ting så kan det gjøre at det blir enklere for (navn) da.” IP1

På bakgrunn av dette kan det virke som IP1 opplevde læring knyttet til det å diskutere med medelever når hun fylte ut refleksjonsnotatet. Dette kan gjenspeiles i den sosiokulturelle læringsteorien hvor interaksjonen beskrives som en årsak til at en utvikles som individ, både intellektuelt og kommunikativt (Säljö, 2016). Refleksjonen ble gjennomført når elevene satt like ved hverandre, og på denne måten har trolig diskusjoner og rådføring forekommet. Det kan derfor tenkes at IP1 under refleksjonen fikk en økt forståelse gjennom interaksjon med de andre elevene i klassen.

6 Oppsummering

I dette kapitlet oppsummeres oppgavens hovedfunn. Kapitlet er oppbygd som en sammenfattende diskusjon hvor læringsperspektivet av refleksjon som et virkemiddel i kroppsøvingsundervisningen uttrykkes. Oppsummeringen gjenspeiler derfor analysens innhold gjennom å trekke ut hovedessensen av materialet. På denne måten vil oppgaven i større grad synliggjøre de tolkningene som er gjort knyttet til læringseffekten av refleksjon. I tillegg til analysenes tolkninger, vil også underordnede fortolkninger fra spørreskjemaene fremheves i dette kapitlet. Dette for å nyansere de funnene som er gjort og for å skape en mer helhetlig tolkning (Skilbrei, 2019).

6.1 Refleksjon som et integrerende element i kroppsøving

For å få innsikt i om refleksjon gir læring som et integrerende element i kroppsøvingsundervisningen, ble ulike aspekter av virkemiddelet gjennomgående belyst i analysekapitlet. Alle aspektene og tolkningene som ble presentert i analysen omhandlet derfor læring. Det kom blant annet frem at samtlige av de fire elevene som ble intervjuet tenkte mer som følge av refleksjonen. Noen formidlet også at de lærte mer som følge av den. Dette er tolkninger som peker i samme retning som flere studier (Ghanizadeh, 2017; Rimmer-Piekarczyk, 2018; Desai & Safi, 2020; Thanh, 2020). På tross av at alle uttrykte at refleksjonen på sett og vis var meningsfull, kom det likevel også frem aspekter ved metoden som opplevdes som mindre meningsfulle. Her ble deriblant skriftliggjøringen nevnt. Dette kan tenkes å være noe som kan ha påvirket læringsutbytte av refleksjonen. På bakgrunn av analysenes ulike aspekter vil hovedfunnene derfor ytterligere belyses i avsnittene under.

6.1.1 Læring gjennom tenkning og bevissthet

I analysen kom det frem at flere av informantene opplevde å tenke mer som følge av refleksjonen. Samtlige av de fire elevene oppga at de både ble mer bevisst og at de fikk flere tanker. Alle uttrykte også økt bevissthet knyttet til læringsmålet i den andre kroppsøvingstimen som fant sted etter at første refleksjonsnotat var skrevet. Derimot var det ikke alle som sa at de lærte noe av refleksjonen. Sett opp imot oppgavens problemstilling er dette interessant da en kan begynne å spørre seg hva læring egentlig er. Det er blant annet nærliggende å grunne seg over om det informantene omtalte som tenkning og bevissthet egentlig også var læring. Ut ifra det Bjørnstad (2004), Grütters (2011), Imsen (2014) og Larsen (2021) beskriver, synes svaret

på dette å være ja. Ser en på svarene fra den kvantitative klasseundersøkelsen peker også disse resultatene i retning av at en større del av klassen faktisk opplevde læring da de krysset av for at de var enige i at de hadde lært noe både under T1 og T2.

Det er imidlertid vanskelig å si eksplisitt hva elevene faktisk lærte som følge av refleksjonen, dette på bakgrunn av at en ikke kan konkretisere hvilke tanker de hadde før refleksjon sammenlignet med etter. Derimot kan en si at elevene hadde flere tanker etter refleksjonen enn hva de hadde før, noe som kan peke i retning av en kunnskapsheving, skal en tro Imsen (2014) rett. Analysen peker derfor i en retning av at elevens tidligere erfaringer i læringsarbeidet kan ha skapt et fundament for en videre tankeprosess (Dewey, 1933; Imsen, 2014). Den økte bevisstheten til læringsmålet samarbeid i andre time kontra den første, tyder også på at det har forekommet en form for endring eller forandring i tankemønsteret til elevene. Dette samsvarer også med det Larsen (2021) beskriver. Med grunnlag i dette er det derfor nærliggende å forstå det elevene omtalte som “å tenke mer” og “å være mer bevisst” som en form for læring. I tillegg uttrykte også flere av de med ord at de lærte mer om samarbeid i kroppsøving som følge av refleksjonen. Her ble det samtidig utdypet på hvilken måte de opplevde å ha lært mer. Flere av informantene begrunnet derav læringen gjennom å forklare dimensjoner av samarbeid de ikke hadde tenkt på at var samarbeid før. Noen uttrykte for eksempel en forståelse om at samarbeid i kroppsøving var mer enn bare lagspill. I tillegg viste også klasseundersøkelsen til læring om samarbeid som følge av refleksjonen, dette da en større del av elevene krysset av for at de var enige i dette.

Et annet interessant funn i analysen var at refleksjonen synes å ha bidratt til å bedre det faktiske samarbeidet i den praktiske kroppsøvingundervisningen, noe som kan tyde på en læringseffekt. Flere av informantene uttrykte nettopp dette i intervjuene da de poengterte at refleksjonen gjorde de bevisst på at de samarbeidet i den andre kroppsøvingstimen. Enkelte sa også eksplisitt at refleksjonen gjorde de bedre i fagets praktiske undervisning, noe som kan peke i retning av en endret eller økt somatisk autoritet (Rimmer-Piekarczyk, 2018). I lys av tolkningene kan det med grunnlag i disse ulike funnene se ut til at refleksjon gir læring hos elever i kroppsøving. Dette samsvarer videre med flere studier som har vist til lik slutning (Ghanizadeh, 2017; Rimmer-Piekarczyk, 2018; Desai & Safi, 2020; Thanh, 2020).

6.1.2 En helhetlig refleksjonsprosess

Videre ble elevenes læring knyttet til selve refleksjonsprosessen fremhevet i analysen. Dette da det kan være nærliggende å forstå refleksjon som en prosess hvor målet vil være å skape læring (Imsen, 2014). Blant annet omhandlet dette trivsel og lærelyst knyttet til prosessen i seg selv. Noen elementer ble derav tolket å være sentrale for å kunne ha en mulig påvirkningsfaktor på elevenes læring. Deriblant ble det å skrive i faget analysert som et mindre populært element. Flere av informantene uttrykte med andre ord at de ikke likte prinsippet med å skrive i kroppsøving da de gjør dette i alle andre fag. I tillegg til analysen viste samtidig svarene fra klasseundersøkelsen at flere i den gitte klassen ikke likte det å skrive i faget. Derimot oppga en større del at de likte det å reflektere over seg selv. Med grunnlag i dette er det relevant å reflektere over elevens læringsutbytte som følge av refleksjonsprosessen i seg selv, da lærelyst og trivsel knyttet til undervisningsopplegg vil kunne spille inn på hvordan en lærer (Feron & Schils, 2020).

Videre er det vanskelig å svare på hvilken del av refleksjonsprosessen som faktisk ga læring på bakgrunn av prosjektets utforming. Analysen sier blant annet ingenting om det var skriftliggjøring av prosessen som bidro til læring, eller om det var det at elevene satt sammen og besvarte refleksjonsnotatet og på denne måten lærte gjennom interaksjon med hverandre. Dersom en ser funnene i sammenheng med Vygotsky, virker det som at begge faktorene kan ha hatt en betydning (Van der Veer, 1996; Imsen, 2014). På tross av at skriftliggjøringen ikke ble like godt mottatt av alle svarte derimot samtlige informanter at det gikk helt fint å skrive i faget, selv om det ikke var optimalt. Enkelte poengterte også at de likte å skrive. Når det er sagt synes imidlertid ikke fremovermelding elevene fikk å ha hatt en betydning for læringen i refleksjonsprosessen, noe som stemmer overens med det Bjørnstad (2004) skriver. Med grunnlag i dette er det derfor nærliggende å tenke at det i større grad var elevene selv som opparbeidet seg kunnskap i egen læringsprosess. Likevel omtalte enkelte av informantene fremovermeldingen som nyttig, noe som kan være en indikasjon på at den bidro til støtte for noen av elevene i læringsprosessen. På bakgrunn av analysens tolkninger fremstår refleksjonen derav som en helhetlig prosess med ulike innslag av elementer for å fremme læring hos eleven. Det synes med andre ord ikke å være et bestemt element som bidro til læring, men kanskje snarere en sammensatt kombinasjon av flere elementer. Det kan blant annet tenkes at noen elever lærer mer av det å skrive, mens andre lærer mer gjennom interaksjon med andre. Uavhengig av hvilke deler av refleksjonsprosessen som bidro til læring er det likevel nokså tydelig at noe i den ga elevene flere tanker og en økt bevissthet. En kan på bakgrunn av dette

derfor tolke refleksjonsprosessen som en helhetlig læringsprosess hvor ulike elementer av den kan ha hatt sin betydning for den enkelte elev (Säljö, 2016).

7 Avslutning

7.1 Min dobbeltrolle som intervjuer og lærer

Hovedfunnene av analysen peker i retning av at informantene lærte noe som følge av refleksjonen. Funnene synes på bakgrunn av dette å være noe ensidige. Derfor vil det være grunnleggende at jeg som forsker reflekterer over min egen rolle under prosjektets utforming, dette da min rolle trolig kan ha påvirket oppgavens funn (Skilbrei, 2019). Gjennom prosjektet har jeg hatt en tosidig rolle, noe som trolig vil kunne ha hatt en elementær betydning for utfallet av den forskningen som er gjort. På den ene siden har jeg vært forsker og på den andre siden har jeg vært lærer. Dette er definitivt noe som kan ha påvirket hovedfunnene som i dette kapitlet har blitt presentert. Under intervjuene kan en blant annet stille spørsmål om informantene var ærlige med meg. Dette på bakgrunn av at jeg i denne situasjonen for dem var en av skolens lærere. Selv om jeg ikke er lærer i klassen til prosjektets informanter, er jeg likevel en person de ser til daglig i gangene på skolebygget og som de anser som en av skolens lærere. Jeg har også ved et par anledninger medvirket som vikarlærer for dem. Med grunnlag i dette er det relevant å belyse hvordan min rolle kan ha påvirket intervjuene.

Det kan blant annet tenkes at informantene følte på et behov for å besvare spørsmålene “korrekt” for å på en måte heve seg selv foran meg, da lærerrollen i utgangspunktet har en vurderende rolle overfor elever. Det kan for eksempel være at det at elevene svarte at de ble mer bevisste på læringsmålet for timen egentlig bunnet i at de ville bevise for meg at de bli mer bevisste, ikke at de faktisk ble det. På den andre siden kan det tenkes at dette ikke hadde merkbar betydning da informantene i utgangspunktet visste at jeg ikke er en lærer som bedømmer nettopp deres klasse. Likevel er det viktig å reflektere over dette da det definitivt kan ha hatt en betydning for oppgavens funn (Skilbrei, 2019). Det kan også tenkes at min relasjon til elevene, som lærer på skolen, kan ha farget et bilde av de som ble intervjuet på forhånd. Dette kan ha påvirket gjennomføringen av intervjuene i form av at jeg har stilt med forkunnskaper om elevene. Det kan derfor være en mulighet for at intervjuene kan ha blitt preget av ubevisste tilpasninger til den enkelte elev. Trolig hadde dette med andre ord ikke vært et problem dersom elevene kun hadde sett på meg som en ukjent intervjuer og ikke en av skolens lærere (Skilbrei, 2019).

7.2 Implikasjoner og veien videre

Gjennom dette masterprosjektet har jeg gjort noen interessante funn som kan være med på å skape diskusjon rundt utøvingen av kroppsøving. Funnene som er gjort kan ha innvirkning på hvordan jeg som kroppsøvingslærer og andre kroppsøvingslærere i fremtiden legger opp undervisningen med tanke på å oppnå læring hos elever i faget. Jeg håper og tror på bakgrunn av dette at oppgaven kan ha skapt et grunnlag for videre diskusjon rundt bruken av refleksjon i kroppsøving. Når det er sagt er det likevel mye en ikke vet knyttet til bruken, derfor behøves det også mer forskning på området for å full og helt forstå læringseffekten av virkemiddelet (Choi, Walters & Hoge, 2017; Ghanizadeh, 2017; Rimmer-Piekarczyk, 2018; Desai & Safi, 2020; Feron & Schils, 2020; Thanh, 2020).

En ting som derimot er sikkert, er at den nye læreplanen i kroppsøving nå skal settes til verks. Gjennom denne skal faget, i tillegg til å være et fysisk aktivitetsfag, også bli et *læringsfag* (Udir, 2020). Kroppsøving skal gjennom de nye kjerneelementene og de tverrfaglige temaene nå i større grad vektlegge læring. Dette betyr på sin side ikke at en skal være mindre aktiv i kroppsøvingstimene, men at undervisningen også skal tilrettelegge for mer læring (Udir, 2020). Refleksjonsbegrepet går derfor stadig igjen i den nye læreplanen. Elevene skal nå i en større grad reflektere over handling og praktisk tilnærming i faget. Elevene skal derfor ikke bare være i bevegelse, men også tenke og reflektere rundt aspekter av den fysiske aktiviteten og deltakelsen i denne. Det kan på bakgrunn av dette være nærliggende å tenke at refleksjon som et integrerende element i undervisningen derfor underbygger fagfornyelsens kjerneelementer og tverrfaglige temaer (Udir, 2020). Refleksjon kan blant annet kobles til kjerneelementet *Kroppslig læring* gjennom at den kanskje får elevene til å bli bevisst sammenhenger knyttet til bevegelse. Videre kan virkemiddelet kobles til *Deltakelse og samspill* da elevene får muligheten til å grunne seg over timenes samhandling (Udir, 2020). I tillegg til dette, finner en også *Demokrati og medborgerskap* innenfor de tverrfaglige temaene. Her kan en kanskje forstå refleksjon som et treffende virkemiddel i undervisningen da elevene trolig vil kunne bevisstgjøre egen medvirkning og dens påvirkningskraft i en større grad. Det samme gjelder trolig også for temaet *Folkehelse og livsmestring* på den måten at elevene kanskje vil kunne opparbeide seg en større bevissthet knyttet til egen psykiske og fysiske helse. Refleksjon kan derfor tenkes å være et elementært aspekt i fremtidens kroppsøving (Udir, 2020).

I masterprosjektet fikk elevene reflektere skriftlig på et refleksjonsnotat. Dette behøver nødvendigvis ikke å være det riktige i alle tilfeller. Det finnes flere måter å reflektere på, her er

det bare kreativiteten som stopper en. Oppgavens hovedfunn belyser også dette da en ikke kan peke på hvilken del av refleksjonen som faktisk forårsaket den rapporterte læringen. På bakgrunn av at det i større grad virket å være en helhetlig refleksjonsprosess som ga læring, er det nærliggende å tenke at en i fremtiden bør variere og tilrettelegge refleksjonen ut ifra den enkelte elev og klasse. På denne måten vil en også kunne underbygge Opplæringsloven paragraf §1-3 sitt krav om tilpassa opplæring (Opplæringslova, 1998, §1-3). Det kan blant annet tenkes at noen liker å skrive i faget, mens andre ikke liker det. Noen lærer kanskje mer av å diskutere og reflektere muntlig med medelever, mens andre ikke lærer av det. Det vil derfor trolig være viktig å tilpasse refleksjon i fremtidens kroppsøvningsundervisning ut ifra de spillebrikkene en har å spille med, dette da læringsbilde alltid vil være sammensatt og unikt.

Samtidig tror jeg det vil være viktig å bygge refleksjonen på de gitte prinsippene for vurdering for læring, dette for å ivareta grunnleggende læringspoenger (Udir, 2019; Opplæringslova, 2009). I masterprosjektet ble dette gjort. Elevene fikk gjennom refleksjonen vite hva de skulle lære, de var definitivt involvert i eget læringsarbeid og de fikk også tilbakemelding på læringsarbeidet gjennom fremovermeldingen. Med grunnlag i dette ble læringsprinsippene fulgt, noe som kan ha hatt en betydning for oppgavens funn da prinsippene kan forstås som en forutsetning for læring (Udir, 2019). Det er derfor også nærliggende å tenke at en i fremtiden kan basere refleksjon i kroppsøving på de gjeldende prinsippene (Udir, 2019; Opplæringslova, 2009).

I lys av de funnene som er gjort kan en tolke refleksjon som et element som kan integreres inn i kroppsøvningsfaget for å oppnå læring (Opplæringslova, 1998; Opplæringslova, 2009; Udir, 2019; Udir, 2020). Samtidig tror jeg det vil det være viktig å se på metoden som et supplement og ikke et virkemiddel som skal overstyre den fysiske aktive undervisningen i fremtiden. I dagens digitale verden ser jeg imidlertid ikke at dette kan bli et stort problem, da lærere det siste koronaåret har blitt eksperter på å finne nye løsninger. Gjennom å benytte digitale plattformer for refleksjon, både muntlig og skriftlig, har en for eksempel mulighet til å komplettere den fysiske undervisningen på skolen. På denne måten vil ikke refleksjon ta av den tiden en har til rådighet for bevegelse og fysisk aktivitet, men istedenfor bygge og utdype den fysiske undervisningen. Å integrere refleksjon inn i kroppsøvningsfaget tror jeg derfor vil kunne bidra til å gi elever innsikt og forankring slik som Opplæringsloven paragraf §1-1 sier undervisninga skal gjøre (Opplæringsloven, 1998). I mine øyne har refleksjon i faget derav potensiale til å videreutvikle kroppsøving som et *læringsfag*. Noe som Borgen et al. (2018) og Kirk (2010)

etterlyser som følge av den nasjonale kartleggingsstudien til Moen et al. (2018). Mer forskning på området behøves derimot for å kunne bekrefte eller avkrefte masterprosjektets funn.

8 Referanser

- Birenbaum, M., DeLuca, C., Earl, L., Heritage, M., Klenowski, V., Looney, A., ... & Wyatt-Smith, C. (2015). International trends in the implementation of assessment for learning: Implications for policy and practice. *Policy Futures in Education*, 13(1), 117-140.
- Bjørndal, C. R. P. (2015). *Det vurderende øye* (2.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnstad, Ø. (2004). *Om konstruktivismen*. Sogndal: Fagbokforlaget.
- Borgen, J. S., Gjølme, E. G., Hallås, B. O., Løndal, K., Moen, K. M. (2018, 9.mai). Kroppsøving mer enn "fysisk aktivitet". Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/kroppsøving-mer-enn-fysisk-aktivitet/>
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (4.utgave). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Choi, J., Walters, A., & Hoge, P. (2017). Self-reflection and math performance in an online learning environment. *Online Learning Journal*, 21(4).
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Desai, S., & Safi, F. (2020). Developing 7th grade students' mathematical confidence through the process of self-reflection. *Jtar*, 6(3), 58.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: DC Heath.
- Feron, E., & Schils, T. (2020). A randomized field experiment using self-reflection on school behavior to help students in secondary school reach their performance potential. *Frontiers in psychology*, 11, 1356.
- Ghanizadeh, A. (2017). The interplay between reflective thinking, critical thinking, self-monitoring, and academic achievement in higher education. *Higher Education*, 74(1), 101-114.
- Grüters, R. (2011). *Refleksjon i blogg: En hermeneutisk studie av refleksjon og dens tekstlige og retoriske manifestasjoner i en ny type skrive-og arkiveringsteknologi* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden* (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London, UK: Routledge.
- Klemp, T. (2013). Refleksjon–hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36(01), 42-58.
- Larsen, C., S. (2021, 18. mars). Læringsteorier. Hentet fra <http://digitaldidaktikk.no/refleksjon/detalj/laeringsteorier>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen (5.–10. trinn).
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet 6. mars 2021 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Opplæringslova. (2009). Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring (FOR-2009-07-01-964). Hentet 6. mars 2021 fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5-2#%C2%A73-10
- Rimmer-Piekarczyk, R. (2018). Self-somatic authority: Exploring the cultivation of somatic intelligence through a dialogic approach to self-reflection in dance technique learning. *Journal of Dance & Somatic Practices*, 10(1), 95-110.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold*. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers college record*, 104(4), 842-866.
- Skilbrei, M. (2019). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skrivesenteret. (2018, 20. desember). Skjermfilming og videorespons. Hentet fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skjermfilming-og-videorespons/>.
- Skrivesenteret. (2013, 16. april). Skrivehjulet. Hentet fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>
- Säljö, R. (2016). *Læring: En introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Thanh, N. T. (2020). Promoting Learner Autonomy Through Self-Assessment and Reflection. *VNU Journal of Foreign Studies*, 35(6).
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Oslo: Gyldendal.
- Tolgfors, B. (2018). Different versions of assessment for learning in the subject of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 311-327.

- Utdanningsdirektoratet. (2021, 8.mars). Tilpasset opplæring. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 10.november). God underveisvurdering. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 30. januar). Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018). Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>
- Van der Veer, R. (1996). Reflections by Vygotsky. *Piaget-Vygotsky: The social genesis of thought*, (14), 45
- Wittek, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker: en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen akademisk.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Informasjonsskriv



Vil du delta i masteroppgaven om refleksjon i kroppsøving?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om refleksjon i kroppsøving gir læring. I dette skrevet gis informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Foresatte må skrive under for at du skal kunne være med.

Formål

Mitt navn er Ane og jeg er masterstudent ved Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Til sommeren vil jeg være ferdig utdannet lektor i kroppsøving og idrettsfag, og i den forbindelse skriver jeg nå min avsluttende masteroppgave. Oppgaven jeg skriver bygger på elevers opplevelse av læring i kroppsøving, mer spesifikt undersøker prosjektet om refleksjon i faget gir læring hos elever på ungdomstrinnet. Refleksjon i kroppsøving er en sentral del i den nye læreplanen og bygger på elevenes egne refleksjoner knyttet til læring og innsats i faget. Metoden benyttes gjerne for å gi elevene økt innsikt i egen læringsprosess og forståelse av kompetansemål. Læringseffekt knyttet til metoden er derimot ikke kjent. Derfor anser jeg det som et interessant felt å undersøke i denne oppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Lektorutdanningen for kroppsøving og idrettsfag ved NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta ettersom du er elev på ungdomstrinnet og sitter på erfaringer som er relevant for oppgaven.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å samle inn data til oppgaven vil intervju benyttes. Intervjuene vil vare mellom 30-45 minutter per elev. Spørsmålene vil omhandle din opplevelse av læring knyttet til selvrefleksjon i kroppsøving. Intervjuet vil bli tatt opp med en lydopptaker utviklet av UiO som ivaretar personvern.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert og slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Prosjektet vil bare bruke opplysningene om deg til formålene det er opplyst om i dette skrevet. Opplysningene blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket og NSD (Norsk senter for forskningsdata) sine retningslinjer.

- Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun studenten (Ane Lian Hansen, masterstudent på lektorutdanningen for kroppsøving og idrettsfag, NTNU) og veileder (Jan Erik Ingebriktsen, amanuensis ved institutt for sosiologi og statsvitenskap, NTNU) vil ha tilgang til disse.
- I masteroppgaven vil resultatene anonymiseres og presenteres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Dette sikrer deltakernes anonymitet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Masteroppgaven avsluttes 7.juni 2021, og datamaterialet blir slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir prosjektet rett til å behandle personopplysninger om deg?

Prosjektet behandler opplysninger om deg basert på ditt og foresattes samtykke.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til forskningsprosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Ane Lian Hansen (e-post: anelha@ntnu.no, tlf: 901 80 340), masterstudent.
- Jan Erik Ingebrigtsen (e-post: jan.ingebriigtsen@ntnu.no, tlf: 735 91 767), veileder.

Med vennlig hilsen

Ane Lian Hansen
anelha@ntnu.no
901 80 340
Lektorutdanningen, NTNU
Trondheim

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 7.juni 2021

(Prosjektdeltakers signatur, dato)

(Foresattes signatur, dato)

Vedlegg 2: Spørreskjema

Spørreskjema T1 & T2

1. Lærte du noe av å reflektere over deg selv i kroppsøving?
(1= Svært enig, 2= Enig, 3= Litt enig, 4= Vet ikke, 5= Litt uenig, 6= Uenig, 7= Svært uenig)
2. Lærte du noe om samarbeid i kroppsøving av å reflektere over deg selv?
(1= Svært enig, 2= Enig, 3= Litt enig, 4= Vet ikke, 5= Litt uenig, 6= Uenig, 7= Svært uenig)
3. Kan du mer om samarbeid i kroppsøving nå enn for en uke siden?
(1= Svært enig, 2= Enig, 3= Litt enig, 4= Vet ikke, 5= Litt uenig, 6= Uenig, 7= Svært uenig)
4. Likte du å reflektere over deg selv i kroppsøving?
(1= Svært enig, 2= Enig, 3= Litt enig, 4= Vet ikke, 5= Litt uenig, 6= Uenig, 7= Svært uenig)
5. Likte du å skrive i kroppsøving?
(1= Svært enig, 2= Enig, 3= Litt enig, 4= Vet ikke, 5= Litt uenig, 6= Uenig, 7= Svært uenig)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Tema	Spørsmål	Notater
Åpningsspørsmål	<ol style="list-style-type: none">1. Hvordan opplever du kroppsøving?2. Hvordan opplevde du kroppsøving med refleksjon?	
Læringseffekt av refleksjon	<ol style="list-style-type: none">1. Lærte du noe av å reflektere over deg selv?<ul style="list-style-type: none">• Hva var det som gjorde at du lærte noe/ ikke lærte noe tror du?2. Kan du forklare på hvilken måte du opplevde læring/ ikke læring knyttet til opplegget?	
Læringseffekt av refleksjon del 2 (spesifikt om samarbeid)	<ol style="list-style-type: none">1. Lærte du noe om samarbeid av refleksjonen?2. Kan du mer om samarbeid i dag sammenlignet med hva du gjorde <i>før</i> vi hadde skøyter første gang?<ul style="list-style-type: none">• Hvorfor/ hvorfor ikke?3. Kunne du mer om samarbeid <i>etter</i> andre gang vi hadde skøyter enn <i>etter</i> første gang?<ul style="list-style-type: none">• Hvorfor/ hvorfor ikke?4. Tror du refleksjonen gjorde deg mer eller mindre fokusert på læringsmålet i timene?<ul style="list-style-type: none">• På hvilken måte?	
Trivsel knyttet til refleksjon	<ol style="list-style-type: none">1. Likte du å reflektere over deg selv i kroppsøving?<ul style="list-style-type: none">• Hvordan opplevdes det å reflektere over seg selv?• Er det noe du kan tenke deg å gjøre igjen?• Hvorfor likte du det/likte du det ikke?	
Trivsel knyttet til å skrive i faget	<ol style="list-style-type: none">1. Likte du å skrive i kroppsøving?<ul style="list-style-type: none">• Hvordan opplevdes det å skrive i kroppsøving?• Er det noe du kan tenke deg å gjøre igjen?• Hvorfor likte du det/likte du det ikke?	
Annet	<ol style="list-style-type: none">1. Tror du fremtidige elever kan dra nytte av denne typen refleksjon i kroppsøving?<ul style="list-style-type: none">• På hvilken måte eventuelt?2. Er det noe du har lyst til å si som du føler du ikke har fått sagt?	

Vedlegg 4: Refleksjonsnotat

SAMARBEID I KROPPSØVING

Refleksjonsnotat

1) Samarbeidet du med andre i denne kroppsøvingstimen?	<i>Sett kryss:</i> JA _____ (<i>Hvis JA, gå til spørsmål 2</i>). NEI _____ (<i>Hvis NEI, gå til spørsmål 3</i>).
2) Hvordan samarbeidet du med andre i denne kroppsøvingstimen?	
3) Hvilke muligheter for samarbeid med andre var det i denne timen?	
4) Vil du forsøke å samarbeide mer med andre i kommende kroppsøvingstimer?	<i>Sett kryss:</i> JA _____ (<i>Hvis JA, forklar hvordan</i>) ----- ---- NEI _____
5) Hva mener du samarbeid i kroppsøving er?	

Vedlegg 5: Vurdering fra NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjektittel

"Selvrefleksjon i kroppsøving" - Masteroppgave ved NTNU

Referansenummer

827230

Registrert

10.02.2021 av Ane Lian Hansen - anelha@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /
Institutt for sosiologi og statsvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jan Erik Ingebrigtsen, jan.ingebrigtsen@ntnu.no, tlf: 73591767

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ane Lian Hansen, anelha@ntnu.no, tlf: 90180340

Prosjektperiode

01.02.2021 - 07.06.2021

Vurdering (1)

06.04.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 06.04.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Behandlingen kan starte.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Gry Henriksen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

