

Testing for refleksjon i øvingsmodellen

Erfaringer elever og læreren ved en VG2 Bygg- og Anleggsklasse har hatt med tester i kroppsøving som et ledd i ferdighetsutvikling gjennom øvingsmodellen

ALEKSANDER GUREN & HÅVARD ERIKSEN LINDEFLATEN

VEILEDERE

Erik Kaarstein, Universitetslektor ved UiA
Hilde Lohne Seiler, Førsteamanuensis ved UiA

Universitetet i Agder, 2026

Fakultet for helse- og idrettsvitenskap
Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving

Emnekode: IDR513

Emnenavn: Masteroppgave i idrettsvitenskap for lektorstudenter

Studiepoeng: 45

Forord

Det har vært en spennende, lærerik og morsom opplevelse å utarbeide denne mastergradsoppgaven. Vi har brukt anledningen til å bli bedre kjent med kroppsøvingsfaget, og for å bli kjent med flere verktøy vi ønsker å implementere i vår egen praksis som fremtidige kroppsøvingslærere. Modellbasert praksis og øvingsmodellen har vært av interesse for oss når vi skal utvikle egen undervisningskompetanse.

Vi ønsker å takke våre veiledere, Erik Kaarstein, Universitetslektor ved Universitetet i Agder, og Hilde Lohne Seiler, Førsteamanuensis ved Universitetet i Agder, for gode veiledninger, kloke innspill og rause samtaler. Deres kunnskaper om fagfeltet og akademisk skriving har muliggjort denne oppgaven. Takk for at dere har hatt hukeblikk når vi har sittet med tunnelsyn.

Vi vil rette en takk til samarbeidsskolen, og til læreren og elevene som stilte opp til prosjektet. Vi takker for å ha fått inngang i deres klassekultur og skolehverdag. Takk for gode, innholdsrike og lærerike samtaler på intervju og i skoletiden. Uten deres åpenhet, ærlighet og refleksjoner hadde ikke oppgaven blitt realisert.

Vi vil takke våre medstudenter for godt samhold og gode minner disse årene. Takk for muligheten til å lære med og av hverandre, for gode faglige samtaler og for delt akademisk stress vi har vært gjennom. Til tross for mange morsomme og useriøse stunder har deres tilbakemeldinger, refleksjoner og pågangsmot inspirert oss. Vi er takknemlige for å ha hatt dere med i denne prosessen.

Til slutt vil vi takke hverandre for rausehet og innsats. Takk for korte og lange dager i kriker og kroker på UiA, og for koselige pauser når det har vært behov. Når oppgaven har vært krevende har vi forsøkt å støtte hverandre. Til tross for stress og motgang har vi kommet oss i mål som et lag.

Sammendrag

Denne mastergradsoppgaven undersøker hvordan elever og en lærer erfarte tester som et ledd i ferdighetsutvikling i kroppsøvingsundervisnings formet etter øvingsmodellen (Aggerholm et al., 2017; Barker et al., 2018). Oppgaven er forankret i et sosialkonstruktivistisk ståsted og benytter en kvalitativ metode, med refleksiv tematisk analyse som rammeverk (Braun & Clarke, 2020, 2022). Datamaterialet er skapt gjennom deltakende observasjoner og intervjuer med elevene og læreren i en VG2 bygg- og anleggsklasse ved en videregående skole i Agder. Analysen resulterte i følgende fem temaer: (1) Testing kan skape refleksjon, (2) Individuell utvikling kan skapes gjennom samarbeid, (3) Utfordringer oppleves som givende, (4) Øving kan skape mestring, og (5) Elevaktiv læring er positivt og gjennomførbart. Resultatene viser at både elever og lærere har hatt positive erfaringer med undervisningsopplegget, og at samarbeid mellom elever kan støtte elevens personlige utvikling. Lærer trekker frem at undervisningsopplegget har støttet utviklingen og selvstendigheten til de elevene som tidligere har unngått å delta i undervisningen. Elevene og læreren erfarte bruken av test som støttende for læring og utvikling i øving når testene ble brukt som et verktøy for refleksjon. Samarbeid mellom elever har støttet denne refleksjonen. Øvingsmodellen har gitt undervisningsopplegget et rammeverk som har støttet elevenes autonomi og ansvar for egen og andres læring og utvikling. Det foreslås at lignende undervisning undersøkes i andre classesammensetninger, og å utforske erfaringene til flere lærere med øvingsmodellen.

Nøkkelord: Kroppsøving, Tester, Ferdighetsutvikling, Modellbasert praksis, Øvingsmodellen, Videregående skole, Erfaringer

Abstract

This master's dissertation investigates how students and a teacher experienced tests as a part of skill development in physical education classes shaped according to the practicing model (Aggerholm et al., 2017; Barker et al., 2018). The study is anchored in a social constructivist standpoint and employs a qualitative method, with reflexive thematic analysis as the framework (Braun & Clarke, 2020, 2022). The data was created through participatory observations and interviews with the students and the teacher in a second-year construction class at a high school in Southern Norway. The analysis resulted in the following five themes: (1) Testing can create reflection, (2) Individual development can be created through collaboration, (3) Challenges are perceived as rewarding, (4) Practice can create mastery, and (5) Student-active learning is positive and feasible. The results show that students and the teacher have had positive experiences with the teaching period, and that collaboration among students can support students' personal development. The teacher highlights that the project has supported the development and independence of students who avoid participating in classes. Both teacher and students experienced the use of tests as supportive for learning and personal development while practicing when the tests were used as a tool for student reflection, supported by collaboration. The practicing model provided the project a framework that has supported the students' autonomy and responsibility for their own and others' learning and development. It is suggested that similar the practicing model be investigated in other class compositions, and to explore the experiences of more teachers.

Keywords: Physical Education, Tests, Skill Development, Model Based Practice, Practicing Model, High School, Experiences

Redegjørelse av arbeidsfordeling

Denne oppgaven er et resultat av samarbeidet mellom Aleksander Guren og Håvard Eriksen Lindeflaten. Studentene har samarbeidet på alle punkter angående planlegging, gjennomføring og skriving av mastergradsoppgaven. Dette inkluderer litteraturgjennomgang, planlegging av studien og studiedesign, rekruttering, datainnsamling, dataanalyse og tolkning av data og skriving av oppgaven. Å synliggjøre denne arbeidsfordelingen har blitt lagt frem som et krav av masterhåndboken (Universitetet i Agder, 2025a).

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Introduksjon og formål	1
1.1 Introduksjon.....	1
1.2 Formål og problemstilling.....	2
Kapittel 2: Oppgavens kontekst og teoretiske forankring.....	3
2.1 Læreplanverket og oppgavens kontekst	3
2.1.1 Legitimering av kroppssøving	4
2.1.2 Testing, øving og ferdighetsutvikling i kroppssøving	5
2.1.3 Modellbaserte praksiser	7
2.1.4 Øvingsmodellen	8
2.2 Teoretisk forankring.....	11
Kapittel 3: Metode.....	12
3.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering.....	12
3.2 Design.....	12
3.2.1 Deltakende observasjon og intervju	13
3.2.2 Aksjonsforskning.....	14
3.3 Praktisk gjennomføring av prosjektet	14
3.3.1 Rekruttering.....	14
3.3.2 Utvalg.....	15
3.3.3 Gjennomføring av undervisningsopplegg	15
3.4 Dataskaping	16
3.4.1 Utvikling av intervjuguider.....	17
3.4.2 Gjennomføring av intervju.....	17
3.4.3 Gjennomføring av observasjon.....	18
3.4.4 Transkribering av intervjuopptak og digitalisering av observasjonsnotater.....	18
3.5 Analyse (RTA).....	19
3.6 Kvalitet og troverdighet i kvalitativ forskning	26
3.7 Forskningsetiske overveielser	26
3.8 Bruk av kunstig intelligens (KI) i oppgaven	28
Kapittel 4: Resultater	29
Tema 1: Testing kan skape refleksjon.....	30
Tema 2: Individuell utvikling kan skapes gjennom samarbeid	34
Tema 3: utfordringer oppleves som givende.....	38
Tema 4: Øving kan skape mestring	43
Tema 5: Elevaktiv læring er positivt og gjennomførbart.....	46

Kapittel 5: Diskusjon	50
5.1 Diskusjon av resultater	50
5.1.1 Argumenter for kroppsoving	50
5.1.2 Ferdighetsutvikling gjennom øvingsmodellen	51
5.1.3 Elevmedvirkning og samarbeid i kroppsoving og i øvingsmodellen	52
5.1.4 Elevenes utvikling når tester brukes i tråd med læreplanverket	53
5.1.5 Elevenes handlekraft og autonomi i øvingen	55
5.1.6 Lærerens møte med øvingsmodellen i praksis	57
5.2 Fremtidige tilpasninger av undervisningsopplegget	59
5.3 Styrker og svakheter ved oppgaven.....	60
5.3.1 Styrker ved oppgaven.....	60
5.3.2 Svakheter ved oppgaven.....	61
5.3.3 Bruk av kunstig intelligens (KI) i oppgaven versus i analysen	62
5.3.4 Refleksjoner rundt metode	62
5.3.5 Etisk forsvarlighetsvurdering	63
Kapittel 6: Konklusjon	64
Kapittel 7: Referanseliste.....	66
Kapittel 8: Vedlegg	71

Kapittel 1: Introduksjon og formål

1.1 Introduksjon

Kroppsøving som et fag har en unik egenart i den norske skolen, der undervisningsarena, undervisningsmetoder og vurdering har særegenheter (Utdanningsdirektoratet, 2019). Spesielt for faget er intensjonen om å stimulere elever til livslang bevegelsesglede og støtte elever til å tenke kritisk om sammenhenger mellom bevegelse, kropp, trening og helse. Dette kan foregå i hall, utendørs og i klasserom, alene og i samarbeid med andre (Utdanningsdirektoratet, 2024). Kroppsøvingsfaget er et populært forskningsfelt, og de pedagogiske prinsippene som faget omfatter er fortsatt i utvikling. Dette omfatter blant annet innsats som kompetanse og vurderingsgrunnlag. Som et relativt ungt fag i norsk skole, har endringene faget har gjennomgått vært betydelige over en kort periode (Den kongelige kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996; Kunnskapsdepartementet, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2017). Modellbasert undervisningspraksis har stått frem som en måte å koble ulike temaer i kroppsøving opp mot læring fremfor gjennomføring (Casey, 2014). Modellbasert praksis kan inspirere lærere til å flytte fokuset vekk fra organisering og innhold i aktiviteter, og mot samhandlingen mellom læreplan, undervisning, læring og vurdering (Casey, 2014; Casey & Kirk, 2021; Casey & MacPhail, 2018). Øvingsmodellen ble introdusert av Aggerholm et al. i 2017, og benytter øving som metode for å fremme utvikling i kroppsøving. Øving begrunnes som en egenartet aktivitet, der individet jobber mot omforming av selvet. Individuell refleksjon og handlekraft står som grunnlaget for denne omformingen (Aggerholm et al., 2017; Sloterdijk, 2013). Videre har Barker et al. (2018) utviklet en konkretisering av hvordan modellen kan gjennomføres for å fremme utvikling av bevegelsesorienterte ferdigheter. Lindgren & Barker (2019) og Askildsen & Aggerholm (2024) har tidligere gjennomført studier der de undersøker øvingsmodellen i en skolekontekst. Det er fremdeles flere temaer som kan knyttes opp til øvingsmodellen som er interessante å undersøke. Vurderingsprinsipper i kroppsøvingsfaget har utviklet seg mot individuell formativ vurdering, og i større grad vekk fra normrelaterte vurderingsprinsipper (Utdanningsdirektoratet 2024). Rollen til tester i læreplanen i kroppsøvingsfaget har dermed blitt endret (Tremoen et al., 2024; Utdanningsdirektoratet, 2024). Utdanningsdirektoratet (2024) vektlegger nytteverdien av tester som et pedagogisk verktøy for refleksjon og utvikling av kompetanse. Det vektlegges at testerresultater ikke er en egnet metode for å vurdere elevenes kompetanse i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2024). Praksisen med testresultater som karaktergrunnlag fortsetter likevel i skolen, og elevers

erfaringer med tester i kroppsøving er nært knyttet til vurdering (Røset et al., 2023). Vurdering i kroppsøving bør foregå etter kompetansemål og innsats, og blir sett i lys av egne forutsetninger (Opplæringslova, 2023, §5; Utdanningsdirektoratet, 2024). Utdanningsdirektoratet vektlegger refleksjon over, og utvikling av ferdigheter som en forutsetning for høy måloppnåelse (Utdanningsdirektoratet, 2021). Kompetansemålene gir uttrykk for hvilke kunnskaper og ferdigheter som vektlegges, i tillegg til rollen innsats har i faget. Læreplanverket vektlegger tilegning av kunnskap og utvikling av ferdigheter for at elevene kan vise kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2017).

1.2 Formål og problemstilling

Læreplanverket og tidligere forskning på pedagogiske modeller og øvingsmodellen gjør det interessant å undersøke hvordan øving og bruk av tester fungerer som et ledd i ferdighetsutvikling. Et sentralt prinsipp bak øvingsmodellen (Aggerholm et al., 2017) er at øving ikke kan observeres utenfra, men er en selvoppfattet aktivitet (Sloterdijk, 2013). Å undersøke erfaringer blir dermed sentralt for å belyse disse sammenhengene. Øvingsmodellen danner rammeverket for å undersøke elevenes erfaringer med øving og ferdighetsutvikling når testing skal benyttes som et verktøy for refleksjon. En helhetlig forståelse av disse sammenhengene støttes av perspektivene til både elever og lærere.

Dette prosjektet ønsker å svare på forskningsspørsmålet: “Hvordan erfarer elever og lærere øving og bruk av tester som et ledd i ferdighetsutvikling i kroppsøvingsundervisning basert på øvingsmodellen?”

Kapittel 2: Oppgavens kontekst og teoretiske forankring

Dette kapittelet presenterer konteksten rundt kroppsøvfingsfaget og de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for oppgavens forskningsspørsmål. Læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 (LK20) og opplæringsloven satt en ramme for prosjektet, ettersom målet var å ha en praksisnær tilnærming til forskningsspørsmålet. Kroppsøvfingsfagets plass i skolen og Standal (2024) sine argumenter for faget kobles opp mot pedagogiske modeller i kroppsøving og deres implementering. Tidligere forskning synliggjøres ved å integreres i avsnittene i kapittelet, og relevante fagbegreper utdypes i avsnittene. Disse perspektivene har som formål å skape et grunnlag for å diskutere erfaringene til deltakerne opp mot kroppsøvfingskonteksten og øvfingsmodellen.

2.1 Læreplanverket og oppgavens kontekst

Læreplanverket vektlegger betydningen av meningsfulle opplevelser som grunnlag for elevenes trivsel, helse og livslange bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2017, 2019). Utdanningsdirektoratet synliggjør intensjonene bak opplæringen og kroppsøvfingsfaget gjennom læreplanene og støttende artikler. I den overordnede delen defineres kompetanse som «evnen til å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger», der forståelse, refleksjon og kritisk tenkning står sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2017). Et sentralt prinsipp i LK20 er at læring skal være meningsfull og preget av elevmedvirkning og utforskende prosesser, og det understrekes at elever skal ha mulighet til å påvirke egen læring og utvikling. Begrepet dybdelæring i LK20 omfatter mer enn faglig fordypning. Det beskrives som en prosess der elevene «forstår sammenhenger og kan bruke det de har lært i nye situasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2025). Dybdelæring beskriver dermed en pågående læringsprosess, mens kompetanse viser til resultatet av denne prosessen. Læreplanverket fremhever også betydningen av automatisering som en forutsetning for dypere forståelse. Elevene skal få «tilstrekkelig tid til å øve for å kunne automatisere ferdigheter og kunnskaper», noe som bidrar til å frigjøre mental kapasitet til refleksjon og faglig fordypning (Utdanningsdirektoratet, 2025). Læreplanverket legger frem føringer for utbytte av kroppsøvfingsfaget gjennom overordnede mål og kjerneelementer (Utdanningsdirektoratet, 2019). Kjerneelementet “bevegelse og kroppslig læring” trekkes frem som mest sentralt for oppgaven, men kjerneelementet “deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter” trekkes frem i undervisning som krever at elever samarbeider om praktiske forhold (Utdanningsdirektoratet, 2019). Videre trekker den overordnede delen av

læreplanen frem at all undervisning skal støtte sosial læring og utvikling, kompetanse i fagene og mestringsfølelse (Utdanningsdirektoratet, 2017). Elever som opplever denne mestringsfølelsen motiveres til utholdenhet og selvstendighet, og skolen skal gi elevene trygge rammer for å krysse grenser og utfordre seg selv. Ved å reflektere over egen og andres læring kan elever litt etter litt utvikle bevissthet om egne læringsprosesser. Prøving og feiling kan bli “en kilde for læring og egen refleksjon”, og skolen skal oppfordre elevene til å prøve seg på utfordringer, selv når det er ukjent om de vil lykkes eller ikke (Utdanningsdirektoratet, 2017, 2019).

2.1.1 Legitimering av kroppsøving

Undervisningsarena, undervisningsmetoder og vurdering i kroppsøvingsfaget gir elevene mulighet til å oppdage og reflektere rundt egen bevegelse og utvikling, og hvordan aktivitet og samarbeid kan skape mestring i bevegelse (Utdanningsdirektoratet, 2019). Argumenter for kroppsøving i skolen har i lang tid vært av interesse for å legitimere faget, og Arnold (1991) skiller mellom interne og eksterne argumenter for å ha kroppsøving i skolen. De eksterne argumentene er koblet opp mot å bruke fysisk bevegelse for å oppnå eksterne mål, slik som akademisk prestasjon og god helse blant elever. De interne argumentene handler om å lære elevene fagets innhold, teoretisk kunnskap om bevegelse og utvikling av bevegelseskompetanse. Stoltz (2014) trekker frem 7 kategorier for å begrunne fagets plass i skolen. Disse inkluderer kroppsøving for læring av idrettsferdigheter, for å danne mening og for å danne karakter. Videre begrunnes faget som helsefremmende og forberedende for elevers aktive fritid, i tillegg til teoretiske og estetiske sider ved faget. Standal (2024) bygger på Stoltz (2014) sine 7 kategorier og trekker frem Arnold (1991) for å presentere 4 argumenter for kroppsøving i skolen: Kroppsøving for deltakelse i idrett- og bevegelseskultur, kroppsøving for kroppslig læring og bevegelsesglede, kroppsøving for personlig utvikling og sosial kompetanse, og kroppsøving for helse og kritisk tenkning. Standal (2024) trekker også fram at samarbeid vil utøves annerledes i kroppsøving enn det vil i teoretiske fag, og at det er noe læreren bevisst må legge trykk på. Det tredje argumentet, kroppsøving for personlig utvikling og sosial kompetanse, er en videreutvikling av Stoltz (2014) karakterbygging. Utvikling har tidligere vært en del av kroppsøvingsfaget som disiplin inspirert av det militære (Augestad, 2003) og Fair Play (Standal et al., 2020). Det har hatt som grunnlag å lære elevene og følge reglene i samfunnet som også kan sees på som personlig og sosial læring. Personlig utvikling knyttes til kompetanse som kan tilegnes i bevegelseskontekster. Motorisk læring fremtrer ikke

som det eneste målet (Hordvik et al., 2024, Utdanningsdirektoratet 2017, 2019, 2024). Hordvik et al. (2024) foreslår at ved å se på personlig utvikling og sosial kompetanse som en helhet, kan det overordnede målet for dette kompetanseområdet være at elevene skal lære å ta ansvar for sin egen og andres læring.

2.1.2 Testing, øving og ferdighetsutvikling i kroppsøving

Etterhvert som lærere har adoptert vurderingsprinsippene i LK20 i større grad i sin undervisning, har også rollen til tester endret seg i kroppsøvingsfaget (Tremoen et al., 2024). Lærere kan velge om de vil benytte tester i kroppsøvingsopplæringen. Dersom tester blir benyttet av lærere, skal dette gjøres i lys av kompetansemålene og være rettet mot læring og faglig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2024). Lærere rapporterer at læreplanen vektlegger i mindre grad idrettslige bragder, men elever opplever fortsatt at faget er preget av idrett og prestasjoner (Røset et al., 2023; Vinje et al., 2024). Skjesol & Lyngstad (2021) fremhever at kroppsøving bør ha mindre fokus på idrett, og et større fokus på varierte bevegelsesaktiviteter. Elever bør lære å trene og øve, og bruke fysisk aktivitet for å skape og uttrykke seg selv. Praksisen med tester som karaktergrunnlag fortsetter i skolen, og elevers erfaringer med tester i kroppsøving er nært knyttet til vurdering (Røset et al., 2023). Utdanningsdirektoratet presiserer at normrelaterte vurderingsprinsipper, inkludert bruk av testresultater som grunnlag for vurdering i kroppsøving, ikke samsvarer med prinsippene for vurdering i faget (Utdanningsdirektoratet, 2024). Vurdering av elever i faget skal bygge på kompetansemåloppnåelse og innsats i faget (Opplæringslova, 2023, §5; Utdanningsdirektoratet, 2024). Vurderingspraksis blant lærere har utviklet seg mot å samsvare med nåværende læreplaner, men kroppsøvingslærere har fremdeles stor frihet når det kommer til vurdering av sine elever (Tremoen et al., 2024). Lærere vurderer elevene i større grad etter innsats enn elevenes fysiske ferdigheter. Dette har gjort at fysiske tester brukes i mindre grad i faget nå enn tidligere (Tremoen et al., 2024). Utdanningsdirektoratet (2024) utdyper at tester kan ha en pedagogisk nytteverdi som læringsverktøy, særlig ved å støtte elevenes refleksjon rundt egen kompetanse og utvikling. Verdien til tester kan tydeliggjøres ved å bli forstått som et verktøy som muliggjør en vurdering av faktiske endringer over tid hos elevene. Dette lar elevene se egen utvikling og reflektere over sammenhengen mellom kropp, bevegelse og utvikling. Tester som tidligere vurderingsform kan gjøre at lærere ikke tar i bruk tester som refleksjonsverktøy (Tremoen et al., 2024). Tester kan gi elevene mulighet til å måle progresjon og reflektere over hvilke områder som krever videre øving (Barker et al., 2018;

Utdanningsdirektoratet, 2024). Når tester brukes i tråd med læreplanverket kan de fungere som en motivasjonsfaktor og fremme læring (Utdanningsdirektoratet, 2024).

Læreplanverket definerer å øve som “eleven yter innsats over en viss tid og gjentar en bevegelsesaktivitet for å oppnå et mål” (Utdanningsdirektoratet, 2019). Øving vises gjennom kompetansemål slik som “øve på og utvikle kunnskaper og ferdigheter i ulike bevegelsesaktiviteter ut fra egne forutsetninger” (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dermed er øving en aktivitet som vises gjennom elevens innsats over tid, og er koblet til kompetansetilegning i faget. I kjennetegnene på måloppnåelse trekkes elevens refleksjoner rundt egen øving frem, og hvordan dette bidrar til utvikling av koordinasjon, styrke, utholdenhet og bevegelighet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dermed synliggjør læreplanverket øving som en del av kompetansen til elever, og som et verktøy mot å forstå egen utvikling. Å ha kunnskap om, og kunne reflektere rundt, anskaffing og utvikling av ferdigheter er sentralt i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2019). Elevene skal oppleve hvordan ulike bevegelsesaktiviteter påvirker fysisk form og motoriske ferdigheter. Dette uttrykkes gjennom kompetanse mål som “Gjennomføre leker, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter og forstå hvordan ulike aktiviteter påvirker og utvikler koordinasjon, styrke, utholdenhet og bevegelighet”. Ferdighetsbegrepet er komplekst og påvirkes av fysisk form, motoriske ferdigheter og psykologiske faktorer (Skjesol & Lyngstad, 2021). Utvikling kan derfor skje gjennom forbedringer i flere av disse aspektene. Selv om trening og øving deler flere fellestrekk, er det graden av individuell handlekraft i øvingssituasjonen som er forskjellen mellom de to aktivitetene (Aggerholm et al., 2017; Sloterdijk, 2013). Øving forstås primært som en prosessorientert tilnærming, mens trening i større grad forbindes med målrettede aktiviteter som søker et spesifikt, endelig resultat (Aggerholm et al., 2017, Sloterdijk, 2013).

Selv om øving og trening har ulike mål, baserer de seg på flere like prinsipper når det gjelder valg av øvelser (Barker et al., 2018). Skjesol & Lyngstad (2021) presenterer tre grunnleggende prinsipper som sentrale for ferdighetsutvikling: belastning og tilpasning, variasjon og spesifisitet. Prinsippene har betydning både på kort og lang sikt og kan gi pedagogiske føringer i fag der læring og utvikling i bevegelse står sentralt. Belastning og tilpasning beskriver kroppens respons på endringer i treningsstimuli, påvirket av treningsvolum, intensitet og frekvens (Skjesol & Lyngstad, 2021). Systematisk og gradvis økning i stimuli er en forutsetning for utvikling (Skjesol & Lyngstad, 2021). Spesifisitet handler om at trening skal være målrettet og overførbar til den konteksten ferdighetene skal anvendes i. Dersom individet

arbeider mot et konkret mål må treningen tilpasses dette (Skjesol & Lyngstad, 2021). Variasjonsprinsippet fremhever betydningen av varierte treningsformer og treningsmetoder, spesielt når dette tilpasses individets behov (Skjesol & Lyngstad, 2021). Variasjon kan også fremme glede og opplevelse av mening. Læreplanverket trekker frem elevenes egne forutsetninger som utgangspunktet for utvikling og læring, og vektlegger målrettet trening og utvikling av kompetanse gjennom dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2019, 2025). Elevens forutsetninger former hvordan prinsippene bak ferdighetsutvikling ser ut i praksis. Dette kan medføre at øvelser valgt uten hensyn til elevens ferdighetsnivå har manglende utbytte for elevens personlige utvikling (Barker et al., 2018). Elevene skal ha en aktiv plass i egen læringsprosess og få rom til å reflektere over egen utvikling i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019, 2026). Elevmedvirkning og valg av øvelser basert på elevens egne forutsetninger kan støtte elevens utvikling (Skjesol & Lyngstad, 2021; Utdanningsdirektoratet 2019, 2026).

2.1.3 Modellbaserte praksiser

Modellbasert praksis beskriver et pedagogisk rammeverk for planlegging og gjennomføring av undervisning. Undervisningens innhold og aktiviteter baseres på en pedagogisk modell og dens overordnet tema som gir retning til læringen (Hordvik et al. 2024). Pedagogiske modeller har vært i søkelyset hos flere skoler for å utvikle undervisningspraksis i fag som kroppsøving (Hordvik et al., 2024). Hordvik & Aaring (2021) fremmer modellbasert praksis som en visjon for reform, sett i lys av formålet kroppsøvingfaget har i skolen. Hordvik et al. (2024) trekker frem fire hovedaspekter for å begrunne denne visjonen. Disse er tematiske forløp, variasjon i temaer og pedagogikk, lengre læringsperioder og elevsentrert undervisning. Å implementere pedagogiske modeller presenteres ikke som en fasit på undervisningen, men som en veileder i lærerens planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning (Hordvik et al., 2024). Disse føringene har som mål å forbedre elevenes læringsutbytte i faget. Videre fremmer modellbasert praksis læring fremfor gjennomføring (Casey, 2014). En kritikk til kroppsøvingfaget er at elevene ikke lærer tilstrekkelig. Dette er grunnet en stor variasjon i faget og mye forskjellig innhold (Hordvik et al., 2024). Elever må ofte fokusere på og lære seg flere store temaer samtidig, og sliter dermed med å gå i dybden på temaene. Standal (2024) argumenter for at kroppsøvingundervisningen bør konsentrere seg om et tema over en lengre periode. Videre trekker Standal (2024) frem at utvikling av ferdigheter er et eksempel på et utfordrende nok tema, og at elever krever mye tid for å sette seg inn i læringen rundt egen utvikling. Tradisjonell kroppsøvingundervisning har hatt begrensninger for ulike

læringsutbytter (Kirk, 2013). Bruken av pedagogiske modeller forsøker å svare på disse begrensningene ved å fremme dybdelæring, med fokus på meningsfulle opplevelser (Kirk, 2013). Modellbasert praksis oppfordrer lærere til å flytte fokuset vekk fra organisering og innhold i aktiviteten, og lar lærere fokusere på samhandlingen mellom læreplan, undervisning, læring og vurdering (Casey, 2014; Casey & Kirk, 2021; Casey & MacPhail, 2018). Tidligere pedagogiske modeller har fokusert på temaer som helse, sport og erfaring (Aggerholm et al. 2017; Dyson & Casey, 2014; Fletcher et al., 2021; Siedentop, 1994).

Tidligere forskning har vist at implementering av pedagogiske modeller oppleves som en utfordring for etablerte kroppsøvingslærere, grunnet manglende erfaring og kunnskap (Casey, 2014; Casey & Kirk, 2021; Casey & MacPhail, 2018). Dette kan gjøre inngangen til modellbasert praksis krevende, og kan føre til at forsøk på gjennomføring av modellbasert praksis blir halvhjertet og ikke oppnår utbyttene som er “lovet” av modellen. Læreren må tilpasse rollen sin etter modellens krav, som krever både innsats og tid (Casey, 2014). Dette medfører også at læreren må være bevisst på omstillingen i forventningene elevene har når de blir mer aktive i egen og andres læring (Hordvik et al., 2024). Lærere bør sette seg inn i det unike med modellen de ønsker å implementere, men tilpasse undervisningen innenfor modellens rammer etter elevenes forutsetninger. Disse tilpasningene handler om hvilke nøkkelementer som trekkes frem av læreren, valg av innhold og praktiske justeringer (Bjørke & Casey, 2022). Casey (2014) trekker også frem at å utforske nye pedagogiske modeller styrkes i samarbeid mellom lærere, men også med ressurspersoner utenfor skolen. Å få bekreftelser på at modellen som utforskes har ønskede utfall for elevene er viktig for at modellen tas med som et verktøy i undervisningspraksisen til lærere (Casey, 2014). Eksempelvis fant Dyson & Rubin (2003) at lærerne opplevde bevis på at modellen “Samarbeidslæring” bedret elevenes læring, ikke bare motorisk, men sosialt og kognitivt. Konsekvensen av dette var at lærerne de undersøkte fikk mer driv til å jobbe videre med modellen.

2.1.4 Øvingsmodellen

Aggerholm et al. (2017) trekker frem at øving som selvoppfattet aktivitet ikke tidligere hadde blitt utforsket som basis for en pedagogisk modell. Dette dannet grunnlaget for introduksjonen av den pedagogiske modellen øvingsmodellen (Aggerholm et al., 2017). Øvingsmodellen gir et konkret pedagogisk rammeverk for hvordan elever kan utvikle kompetanse gjennom

systematisk, målrettet og meningsfull øving. Modellen legger til rette for at elevene utarbeider, gjennomfører og evaluerer en plan for egen utvikling, en prosess som krever både refleksjon og aktivt ansvar for egen læring. På denne måten konkretiserer øvingsmodellen læreplanens intensjoner om elevmedvirkning og aktiv deltagelse i utviklingen av egen kompetanse (Utdanningsdirektoratet 2017; Aggerholm et al., 2017). Øvingsmodellen fremhever videre at øving bør foregå i området mellom «jeg kan» og «jeg kan ikke» (Aggerholm et al., 2017). Denne tilnærmingen støtter dybdelæring i praksis, ettersom modellen gir elevene tid, struktur og mulighet til å arbeide med faglig forståelse over tid (Utdanningsdirektoratet, 2025). Både LK20 og øvingsmodellen vektlegger refleksjon og elevens egen vurdering for læring (Aggerholm et al., 2017; Utdanningsdirektoratet, 2017, 2024). Læreplanen presiserer at vurdering skal støtte elevenes læringsprosess og bidra til økt innsikt i egen utvikling, noe som innebærer et fokus på formativ vurdering fremfor summativ vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2017, 2024). Øvingsmodellen operasjonaliserer dette gjennom vektlegging av refleksjon som en integrert del av øvingsprosessen (Aggerholm et al., 2017; Barker et al., 2018). Gjennom bevisst vurdering av egen progresjon utvikler eleven evnen til å regulere egen læring, en ferdighet LK20 beskriver som sentral for «å lære å lære» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Øvingsmodellen bygger på fire sentrale prinsipper; anerkjenne subjektivitet og gi meningsfulle utfordringer, fokusere på innholdet og formålene med øving, spesifisere og forhandle standarder for fremragende prestasjoner og gi tilstrekkelig tid til øving (Aggerholm et al. 2017; Barker et al., 2018). Å anerkjenne subjektivitet innebærer at læreren må være bevisst på meningen bak elevenes handlinger og på den forståelsesmessige dimensjonen ved øving. Et annet sentralt trekk i modellen er betydningen av å spesifisere og forhandle standarder for fremragende prestasjoner. Slike standarder bør forstås som sosialt konstruerte og dannes ofte innen klasser (Aggerholm et al., 2017). Elever bør derfor involveres i å definere og tolke hva fremragende prestasjon betyr for dem selv. Til slutt vektlegger øvingsmodellen tilstrekkelig tid for å kunne realiseres. Aggerholm og Standal (2021) trekker en kobling mellom øving og kroppslig læring. Øvingsmodellen har tidligere blitt undersøkt av Lindgren & Barker (2019), og Askildsen & Aggerholm (2024). Disse studiene har forsket på implementeringen av øvingsmodellen i kroppsøving med fokus på elevenes læring og erfaringer fra et fenomenologisk ståsted (Askildsen & Aggerholm, 2024; Lindgren & Barker, 2019). Askildsen & Aggerholm (2024) trekker frem relasjonelle, kroppslige og emosjonelle aspekter ved øvingen, og at det er vanskelig å observere om elever har erfart øving. Lindgren & Barker

(2019) trekker frem at kunnskap om å gjennomføre, og ferdigheten til å gjennomføre ikke er det samme, og at øving kan være broen mellom de to (Ryle, 2009). Studien trekker frem at implementeringen av øvingsmodellen krever lærere som er bevisste på elevenes evner, og å bygge broen mellom det elevene kan og det elevene ikke kan er krevende.

Barker et al. (2018) fokuserer på hvordan øvingsmodellen kan benyttes med et fokus på å utvikle blant annet bevegelsesorienterte ferdigheter (Movement Capability), og legger frem en ramme for øvingsmodellen som inkluderer fem aktiviteter. Første aktivitet handler om elevenes selvbevissthet rundt egen tidligere og nåværende aktivitet. Dette kan utfylles med eksempler om læreren eller om en oppdiktet elev. Aktiviteten har som mål å sette et kritisk startpunkt for egen læring (Barker et al., 2018). Andre aktivitet jobber fra dette kritiske startpunktet. Her skal elevene velge bevegelser de ønsker å øve på, og gi et rasjonale forankret i elevens egne evner og sosiale forhold. Elevene skal også gi et estimat for hvilke endringer de forventer å se i løpet av øvingsperioden. Å estimere egen fremgang kobles opp til målsetting, og læreren kan bruke dette for å vektlegge elevenes omforming (Aggerholm et al., 2017; Barker et al., 2018). Videre vektlegges det at elevene velger måter å bevege seg på som interesserer dem, og som de ikke allerede kan (Barker et al., 2018). I aktivitet tre skal elevene samle kilder for inspirasjon og instruksjon, med mål om å støtte utviklingen av ferdigheter. Et mål er at elevene innser at erfarne utøvere har mer iboende forståelse enn eleven selv har, som følge av øving (Aggerholm et al., 2017). Aktivitet fire får elevene til å bruke disse kildene for å gjennomføre en rekke økter hvor de øver på den valgte ferdigheten. Elevene jobber på individuell basis med sine egne prosjekter. Læreren gir stort rom for valg hos elevene, men må være kjent med elevene, deres mål og generelle hinder mot øvingen (Barker et al., 2018). Her er ikke fokuset på instruksjoner fra læreren, men på dialog med elevene og effektive strategier for å sikre prinsippene bak øving. Elever bør dokumentere læringen, enten med video eller kort tekst. Aktivitet fem kommer i slutten av øvingsperioden. Elevene skal lage en kort presentasjon av "læringsreisen". Fokuset bør være på øyeblikk elevene opplevde som meningsfulle og på omformingen eleven har opplevd. Presentasjonene kan skape grunnlaget for videre refleksjon og diskusjon (Barker et al., 2018).

2.2 Teoretisk forankring

Øvingsmodellen bygger på filosofien til Peter Sloterdijk og Hannah Arendt. Arendt (1998) skiller mellom tre grunnleggende former for menneskelig aktivitet: labour, work og action. Disse kategoriene samsvarer med tre dominerende orienteringer i kroppsovingsfaget, nemlig helse, sport og erfaring (Aggerholm et al., 2017). Sloterdijk hevder at Arendts modell mangler en fjerde aktivitet, øving (Sloterdijk, 2013). Dette danner utgangspunktet for at Aggerholm et al. utviklet en ny pedagogisk modell. Denne pedagogiske modellen baserer seg på Aggerholms (2015, 2016) analyse av øving. Analysen bygger Sloterdijks (2013) arbeid om øving og Foucaults (1985, 1986, 2005) fremstillinger av selvet. Med denne bakgrunnen begrunner Aggerholm et al. (2017) øvingsmodellens fokus på øving som en unik menneskelig aktivitet rettet mot forbedring av selvet. Øving kan ikke reduseres til fysisk aktivitet alene, men innebærer refleksjon om øvingsprosessen (Aggerholm et al., 2017). Et sentralt trekk ved øving er utøverens bevissthet om handlingen og målrettetheten i arbeidet, og at det kun er den som øver som kan avgjøre om handlingen oppleves som øving (Aggerholm, 2015, 2016; Aggerholm et al., 2017; Sloterdijk, 2013). Denne handlingskraften skiller øving fra repetisjon. Øving må være rettet mot forbedring av “noe”, ettersom man ikke kan øve på “ingenting” (Aggerholm et al., 2017). Vertikalitet er et annet sentralt kjennetegn ved øving og viser til prosessen med å forbedre det som øves. Sloterdijk (2013) fremhever at det eksisterer en vertikal spenning iboende i all menneskelig aktivitet. Denne vertikale bevegelsen innebærer en streben mot en fremragende standard. Anstrengelse forstås her som et iboende gode, det er gjennom arbeidet med å overvinne utfordringer at utvikling og vekst finner sted (Aggerholm et al., 2017). Øving foregår i grenselandet mellom “jeg kan” og “jeg kan ikke”, og dette skaper en risiko for å feile. Øvingssituasjonen kan dermed innebære sårbarhet, ettersom man forsøker på noe som ennå ikke er mulig (Aggerholm et al., 2017). Den pedagogiske verdien av øving kan forstås som et bindeledd mellom formelle og materielle læringsteorier: de materielle retter seg mot hva som skal læres, mens de formelle fokuserer på individets utvikling. Øving blir dermed en selvoppfattet prosess for individets omforming (Aggerholm et al., 2017, Sloterdijk, 2013). (Aggerholm et al., 2017) trekker frem at selvtransformative prosesser, slik som øving, kobles mot å forbedre individets vaner.

Kapittel 3: Metode

3.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering

Oppgaven plasserer seg i et sosialkonstruktivistisk ståsted, hvor begreper og kategorier har en sentral rolle i konstruksjonen av en sosial virkelighet. Dette perspektivet posisjonerer virkeligheten som sosialt og kulturelt produsert gjennom menneskelig interaksjon. Samtidig kan disse konstruksjonene oppleves som objektive for individet (Adams, 2006; Burr, 1995; Leseth & Tellmann 2022). Sosialkonstruktivisme utfordrer dette ved å si at individets oppfatning av verden formes gjennom begreper og sosiale prosesser. Begrepene som brukes for å forstå omverdenen er dermed ikke objektive, men sosialt konstruerte (Adams, 2006; Burr, 1995). Dette krever at forskere må være bevisste på hvordan egen bakgrunn og erfaringer påvirker anvendelse av begreper og kategorier i møte med datamaterialet. Kunnskap anses som kontekstavhengig snarere enn universell og må forstås innen den gjeldende konteksten. For å belyse forskningsspørsmål skal oppgaven være åpen for nye funn og transparent for leserne. Dette innebærer at begreper tydeliggjøres for å styrke begrepsvaliditeten, og å undersøke samsvar mellom anvendte teoribegreper og virkeligheten (Leseth & Tellmann, 2022). Forskerne vektlegger språket som viktig for å konstruere virkeligheten. Dette har påvirket metoder benyttet bak å skape data i samspillet mellom forskere og deltakere.

3.2 Design

Denne oppgaven har som hensikt å skape kunnskap om deltakernes erfaringer med øvingsmodellen. Forskerne ønsket å undersøke hvilke erfaringer som uttrykkes ved den rekrutterte klassen, og det har ikke vært et mål for oppgaven å kunne generalisere. Dette gjorde det hensiktsmessig å velge et kvalitativt forskningsdesign. I kvalitativt arbeid er det viktig at deltakerne kan fortelle om sine erfaringer ved hjelp av sine egne ord og begreper (Brottveit, 2018). Oppgaven inkluderer deltakende observasjon, gruppeintervjuer og individuelt intervju som datagrunnlag for videre analyse. Ved å kombinere observasjon og intervju støttes muligheten til å sammenligne det deltakere sier og det deltakere gjør (Fangen, 2010). Det kvalitative designet ble utformet med hensyn til forskningsspørsmålet “Hvordan erfarer elever og lærer øving og bruk av tester som et ledd i ferdighetsutvikling i kroppsøvingsundervisning basert på øvingsmodellen?”.

3.2.1 Deltakende observasjon og intervju

Deltakende observasjon har blitt en av de sentrale metodene i kvalitativ samfunnsforskning, og brukes for å undersøke deltakernes daglige liv, situasjoner de befinner seg i og hvordan de opptrer i nevnte situasjoner (Fangen, 2010). Deltakende observasjon har sine styrker i at forskeren kan komme nærmere inn på deltakernes virkelighet og kan tilegne seg personlig kunnskap om dem (Fangen, 2010). Observasjonsdata kan gjøre det mulig å bevege seg utover det deltakere deler av sine erfaringer på intervju. Observasjon over tid gir dermed forskeren et mer helhetlig bilde av deltakerne, og kan gi et bredt utgangspunkt for forskerens egne tolkninger (Fangen, 2010). Ved gjennomføring av deltakende observasjon er det viktig at forskeren utvikler et refleksivt forhold til egen rolle som forskningsinstrument og som del av aktiviteten som undersøkes (Leseth & Tellmann, 2022).

Intervju som metode har blitt formet av det sosialkonstruktivistiske perspektivet, og gjenspeiler forskernes ønske om å forstå deltakernes erfaringer, og hvilke refleksjoner deltakerne har rundt disse erfaringene (Spradley, 1979). Dybdeintervjuer er gunstige der man vet mindre om fenomenet som undersøkes, og har vanskelig tilgang til et stort antall informanter (Tjora, 2010). Dybdeintervjuer er karakterisert av åpne spørsmål og tilstrekkelig med tid. Hvis deltakere har vanskelig for å snakke om visse erfaringer gjør rikelig med tid og mulighet til en avslappet samtale det mulig for deltakere å bli fortrolige med situasjonen før mer personlige temaer utforskes (Tjora, 2010). Intervjuene ønsker å skape en relativt fri samtale som kretser rundt spesifikke temaer som forskerne har bestemt på forhånd (Tjora, 2010). Disse temaene bør utvikles for å kunne undersøke erfaringer hos deltakerne som er relevante for forskningsspørsmålet til oppgaven. Kvaliteten på intervjuene er avgjørende for analyse, rapportering og verifisering av intervjuet, og er sterkt påvirket av kvaliteten på forskningsinstrumentet. Dermed krever intervjuene kvalifiserte intervjuere (Kvale & Brinkmann, 2018). Det å stille ledende oppfølgingsspørsmål har mye fokus i kvalitativ forskning og møter ofte kritikk (Kvale & Brinkmann, 2018). Dette stammer fra positivistiske posisjoner som har dominert oppfatningene av kunnskap. I en posisjon der forskerne anser kunnskap som et felles produkt mellom intervjuer og intervjupersoner, er det viktig å være bevisst på hvor og hvordan man skal lede samtalen. Ved å lede intervjusspørsmålene i viktige retninger kan dermed intervjueren gi ny, troverdig og interessant kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2018).

3.2.2 Aksjonsforskning

Aksjonforskning er en måte å utvikle kunnskap på, og bringe forskning ut til praksis for å binde sammen handling og teori. Dette har som hensikt å utvikle nye løsninger på problemer som samfunnet har (von Heimburg & Ness, 2021). Dataen og kunnskapen skapes med deltakere nesten som medforskere, og gir behov for profesjonell nærhet med deltakerne (Greenwood & Levin, 2015; von Heimburg & Ness, 2021). Aksjonforskning er en refleksiv måte å forske på, hvor man beveger seg fra å oppleve til å reflektere. Aksjonsforskning krever at forskeren reflekterer over egne ubevisste holdninger, og gir en ramme for å undersøke mindre utbredt undervisningspraksis (von Heimburg & Ness, 2021). Videre uttrykker von Heimburg & Ness (2021) at det er viktig at aksjonsforskningsprosjekter involverer endringer som er nyttig for folk og viser påvirkningen forskningen kan ha på feltet. Denne mastergradsoppgaven ønsker å utvikle kunnskap som kan være til nytte for forskere, lærere og elever. I denne oppgaven vil det innebære å forsøke å videreutvikle kunnskap om øvingsmodellen ute i praksis på en skole. Barker et al. (2018) sine fem aktiviteter for bevegelsesevner i øvingsmodellen setter rammene for å utvikle undervisningsopplegget og gjennomføre forskningen.

3.3 Praktisk gjennomføring av prosjektet

3.3.1 Rekruttering

Oppgaven har undersøkt en lærer som underviser i kroppsøving, og elevene deres i kroppsøving ved en videregående skole i Agder. Grunnet omfanget og ressursene tilgjengelig til prosjektet, ble deltakerne rekruttert gjennom bekvemmelighetsutvalg. Denne formen for utvalg er ikke statistisk begrunnet, og benytter deltakere som forskeren har lett tilgang på (Bryman, 2012). Bryman (2012) utdyper videre at bekvemmelighetsutvalg gir problemer når det kommer til generalisering. Utvalgsmetoden har en tydelig rolle i kvalitative studier, grunnet den lavere kostnaden og lettere rekrutteringen av deltakere. I aksjonsforskning vil det gi mening å ha deltakere i en praksisnær sammenheng (von Heimburg & Ness, 2021). Forskerne ønsket å undersøke erfaringene som uttrykkes i klassen som rekrutteres. Dette utgjorde grunnlaget for at denne typen utvalg kunne gi innsyn i forskningsspørsmålet presentert i oppgaven.

Kontakt ble opprettet med avdelingsledere og kroppsøvingsansvarlige på skolene over e-post. Etter inngått avtale med den aktuelle læreren som viste interesse i å delta i prosjektet, mottok læreren informasjonsskriv (vedlegg 4) og samtykkeerklæring (vedlegg 6) under et fysisk møte.

På dette møtet fikk læreren mulighet til å stille spørsmål om prosjektet i sin helhet, og fikk en formidlingsplakat med informasjon om prosjektet (vedlegg 7). Dersom læreren ønsket å delta avtaltes et nytt møte hvor signert samtykkeskjema ble innhentet. Ved starten av undervisningsperioden informerte forskerne elevene om prosjektet, og informasjonsskriv (vedlegg 5) og samtykkeerklæring (vedlegg 6) ble delt ut til hver enkelt elev. Signert samtykkeskjema ble innhentet ved neste møte med klassen. Forskerne var de eneste som sto ansvarlige for rekruttering av deltakere.

3.3.2 Utvalg

Det ble innhentet samtykke fra én lærer, som samtykket til intervju, observasjon og at opplysningene deres kunne behandles frem til prosjektets avslutning. Alle elever som deltok ble rekruttert fra en klasse ved Bygg- og Anleggsgag på VG2. Signert samtykke ble innhentet fra 16 elever, hvorav 15 samtykket til at opplysningene deres kunne behandles frem til prosjektets avslutning. Av disse samtykket 15 elever til observasjonen, og 8 til intervju.

3.3.3 Gjennomføring av undervisningsopplegg

Prosjektet ble gjennomført i en VG2 Bygg- og Anleggsklasse, der kroppsøving er et avsluttende fag. Dette medfører underveisvurderinger og en sluttvurdering i faget (Opplæringslova, 2023, §5). Vurderingen av elevene skal foregå etter kompetansemålene i faget, og elevene skal vite hvilke mål de vurderes etter. Dette gjorde noen kompetansemål mer sentrale for å undersøke forskningsspørsmålet til denne mastergradsoppgaven. Kompetansemålene som ble trukket frem som viktige for planleggingen av undervisningsopplegget var “Gjennomføre leker, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter og forstå hvordan ulike aktiviteter påvirker og utvikler koordinasjon, styrke, utholdenhet og bevegelighet” og “Utføre trening på egen hånd og reflektere over hvordan fysisk aktivitet kan fremme god psykisk og fysisk helse og bidra til en helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i framtidig arbeidsliv” (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ut ifra kompetansemålene ble læringsmålene “Elevene skal reflektere over egen ferdighetsutvikling”, “Elevene skal reflektere over hvordan man kan teste ferdigheter ved hjelp av testing” og “Elevene skal kunne planlegge og gjennomføre egen valgt øvingsmetode for eget satt mål” valgt ut av forskerne og godkjent av den deltagende læreren.

Perioden for undervisningen var 5 uker, der 1 uke var teoretisk undervisning og 4 uker var praktisk gjennomføring. Perioden ble planlagt etter Barker et al. (2018) sine fem aktiviteter i øvingsmodellen. Undervisningsperioden startet med en teoretisk økt presentert av forskerne (vedlegg 10). Perioden ble presentert for elevene i auditorium, og begynte med parvis diskusjon om elevenes tidligere bevegelsesliv basert på stikkordene “idrettsutøver”, “fritid”, “arbeidslivet” og “friluftsmennesket”. Deretter ble periodens innhold presentert, delt i tre hovedpunkter. Det første punktet var å identifisere en ferdighet eleven ville øve på, med vekt på å velge ferdigheter eleven hadde mindre kunnskaper om. Det andre punktet var å finne eller å lage en test for å måle forbedring i ferdigheten eleven valgte. Elevene ble informert om at perioden skulle begynne og avslutte med testen, og at den burde kunne gjennomføres i tilnærmet like forhold hver gang. Elevene måtte kunne begrunne hvordan testen målte deres valgte ferdighet. Testen trengte ikke være standardisert, men skulle kunne dokumenteres. Det tredje punktet var å lage en plan før å øve, som inkluderte å identifisere hva ferdigheten eleven hadde valgt besto av, hva elevene måtte øve på og hvilke inspirasjonskilder eleven hadde for øvingen. Forskerne trakk frem eksempler på hvordan dette kunne se ut i praksis for to ulike ferdigheter, sjonglering og hoppserve i volleyball. Deretter ble kompetansemål, læringsmål og måloppnåelse presentert for elevene. Uke 2-5 av perioden besto av individuell, målrettet øving, med mulighet for veiledning fra læreren. På slutten av hver praktiske økt ble det satt av tid for at elevene kunne reflektere over økta, og lage egen plan for neste praktiske time. Elevene gjennomførte første test i uke 2 av prosjektet, og siste test i uke 5 av prosjektet. Noen elever gjennomførte sin valgte test mer enn disse to gangene. Undervisningsopplegget ble avsluttet med at elevene skulle produsere en rapport om hvordan de hadde arbeidet i perioden. Dette elevarbeidet utgjør ikke en del av oppgavens datagrunnlag, men var ment til bruk for læreren for å vise elevenes refleksjon over egen rolle i øvingen.

3.4 Dataskaping

I planleggingsarbeidet bak dataskapningsprosessen ble det vurdert egnede verktøy for å undersøke erfaringene til deltakerne (Börjesson, 2003). Forskningsspørsmålet krevde et helhetlig syn på deltakerne, og at det ble gitt tilstrekkelig mulighet til å uttrykke egne erfaringer. Erfaringene til deltakerne i øyeblikket var noe denne oppgaven ønsket å fange, sammen med de samlede inntrykkene etter perioden. Dette har gjort at forskerne har forsøkt å skape rike data i stor nok mengde til at det blir mulig å identifisere alle relevante erfaringer, og dermed oppnår datametning (Kvale & Brinkmann, 2018). Ut ifra disse faktorene ble det valgt at delvis

deltakende observasjon underveis i perioden, og kvalitative intervju etter perioden, skulle danne datagrunnlaget til oppgaven. Å kombinere ulike kvalitative metoder på denne måten kalles triangulering, og kan styrke bredden på datamaterialet (Fangen, 2010).

3.4.1 Utvikling av intervjuguider

Det har blitt gjort flere vurderinger for å forsøke å holde høy kvalitet på intervjuene i prosjektet. Redegjøring av disse vurderingene er viktig for å skrive en troverdig og ærlig oppgave (Rose & Johnson, 2020; Tracy, 2010). I forarbeidet med datainnsamling ble det utviklet intervjuguider som tar for seg temaene forskerne valgte ut. Arbeidet resulterte i to intervjuguider (vedlegg 8 & 9), der de ulike rollene til elevene og læreren utgjorde de største forskjellene. Intervjuguidene hadde som formål å styre samtalen mellom forskerne og deltakerne på temaer som ble sett på som viktige for å svare på forskningsspørsmålet. Disse temaene omhandlet øvingsmodellen, bruken av tester og ferdighetsutvikling. Forslag til oppfølgingsspørsmål ble utarbeidet for hvert tema, og det ble planlagt nok tid til deltakernes spontane utfall. Dette arbeidet inkluderte gjennomføring av et pilotintervju sammen med andre studenter i faget. Intervjuguidene ble justert i etterkant av dette pilotintervjuet for å bedre klarhet og tydelighet i spørsmålene. Pilotintervjuet hadde også som formål å gi forskerne erfaring før deltakerne i prosjektet skulle intervjues, og å teste systemer som skulle benyttes til intervju. Kvale & Brinkmann (2018) trekker frem at gode kvalitative intervjuer krever at intervjueren tilpasser språket etter intervjupersonene, og at man er forsiktig med å trekke inn fagrelaterte begreper der intervjupersonene ikke deler samme forståelsen som intervjuer. Dette var et av argumentene for å utvikle separate intervjuguider for elevene og for læreren. Intervjuguidene inkluderte i tillegg en introduksjon og oppsummering, der informasjon om formålet med intervjuet og deltakernes rettigheter var i fokus.

3.4.2 Gjennomføring av intervju

Intervjudataene til oppgaven ble samlet inn gjennom to gruppeintervjuer med elever, og ett intervju med lærer. Gruppeintervjuene med elever besto av grupper på 3 og 4 intervjupersoner, hvor intervjuene varte i 45 minutter. Varigheten på gruppeintervjuene ble påvirket av elevenes mentale utholdenhet. Dette medførte at elevene hadde færre spontane og selvgående samtaler om intervjutemaene senere i intervjuet. Dette gjorde at utover i intervjuene ble svarene til elevene mindre detaljerike og beskrivende. Dette førte til at forskerne måtte stille mer eksplisitte spørsmål, men ga plass til elevenes spontane utsagn. Deltakere ble gruppert etter

observasjoner gjort underveis i undervisningsperioden, med mål om å skape et rikt datagrunnlag og trygghetsfølelse blant intervjugruppene (Kvale & Brinkmann, 2018; Tjora 2010). Målet var også å inkludere perspektivene til elever som hadde øvd i grupper. En fordel med gruppene var at elevene kjente hverandre fra før, og de har erfart kroppsøvingen sammen både i undervisningsperioden og tidligere. Dette støttet mulighetene elevene har hatt til å luften tanker og komme med innspill om perioden sammenlignet med ordinær undervisning. Intervju med lærer varte i 70 minutter, og fant sted samme dag som siste øvingsøkt for elevene. Læreren viste stor interesse for å dele egne erfaringer, og benyttet fagrelaterte begreper i stor grad. Læreren trakk frem flere perspektiver på tvers av intervjutemaene.

3.4.3 Gjennomføring av observasjon

Observasjonsdataene til oppgaven ble samlet inn ved feltnotater i løpet av de 4 siste ukene i prosjektet, der 15 deltakere (1 lærer og 14 elever) deltok i observasjonen. Koblingsnøkkel ble aktivt benyttet for å anonymisere data underveis i observasjonen, og det ble ikke skrevet ned navn i feltnotatene. Det er verdt å merke at forskerne tok på en underviserrolle, og dermed også samhandlet med alle i klassen, ikke bare de som deltok i observasjonen. Fangen (2010) skriver at rollen til observatør ofte må justeres etter situasjonen og reaksjonene deltakerne møter forskeren med. Dette innebærer å finne en rolle i feltet som er naturlig for forskeren. Som mastergradsstudenter ved lektorstudiet ble derfor underviserrollen en naturlig vinkling for dette prosjektet. Denne deltakende rollen gjorde at forskerne samhandlet med hele elevmassen. Forskerne fikk inntrykket av at elevene opplevde forskerne som autoritetsfigurer. Det ble kun skrevet observasjonsnotater om deltakere som samtykket til observasjon i prosjektet. Etter den første timen fikk forskerne mer kontroll på å skildre situasjoner i detalj. Dette inkluderte både samtaler med elever, sitater og forklaringer av kontekst. For å gi mest mulig nyttig data, splittet forskerne seg opp og fokuserte på forskjellige deler av øktene. I etterkant av den første observasjonen ble det lagt planer i forkant av hver økt for hva forskerne skulle fokusere på. Dette hadde som hensikt å få undersøkt flere områder av erfaringer og var koblet til oppgavens forskningsspørsmål. Planene for hver økt ble også et virkemiddel for å styrke forskerne som nye i rollen som deltakende observatører.

3.4.4 Transkribering av intervjuopptak og digitalisering av observasjonsnotater

Intervjuopptakene ble transkribert digitalt, og observasjonsnotatene ble skrevet over til digitale dokumenter. Alle digitale dokumenter ble oppbevart bak tofaktor-autentisering i OneDrive

gjennom UiA. Observasjonsnotater ble digitalisert av hver forsker, med utsagn knyttet til deltakernummer eller markert som forskerens egne tanker. Tilgang på observasjonsdataen ble delt mellom forskerne gjennom OneDrive. Lydopptak fra intervjuene ble først transkribert gjennom tjenesten Autotekst, som er utviklet av UiO, og benytter Whisper V3 fra Open AI. Transkripsjonene ble mangelfulle og krevde at forskerne gikk gjennom lydopptak og korrigererte tekstene i sin helhet. Dette innebar også å tydeliggjøre pauser og vektlagte begreper fra både forskerne og deltakerne. Transkripsjonene ble satt opp som tabeller i egne dokumenter for hvert intervju, der utsagn ble koblet til deltakerne og forskerne. Forskerne delte arbeidet med transkripsjonen, og transkriberte halve lærerintervjuet og et elevintervju hver.

3.5 Analyse (RTA)

Braun & Clarke (2020) presenterer Refleksiv Tematisk Analyse (RTA) som en prosess for å identifisere, analysere og rapportere mening i datasett, der forskerens perspektiv og innvirkning på datamaterialet i analyseprosessen synliggjøres. RTA ble utviklet som en respons til manglende synliggjøring av valg, påvirkning på data og analyse i tidligere tematiske analyser (Braun & Clarke, 2006, 2016, 2020). Refleksiv tematisk analyse lar forskere utforske underliggende betydninger og mønstre i datasett, ved å sette seg grundig inn i datamaterialet. Det sosialkonstruktivistiske perspektivet har implikasjoner metodologisk, blant annet at forståelse av en påstand krever forståelse av perspektivet påstanden ytres i (Fangen, 2010). Forskerens tolkning er sentral når forskeren involverer seg med deltakernes aktivitet (Braun & Clarke, 2022; Fangen, 2010). En viktig del av tolkningsarbeidet er at forskeren gjør en bevisst innsats for å avduke fordommer som styrer tolkingen og forståelsen av deltakere og de situasjonene som undersøkes (Braun & Clarke, 2022). Denne bevisstgjøringen bidrar til at egne fordommer ikke spiller inn på analysearbeidet uten at forskeren har oversikt over deres innvirkninger (Braun & Clarke, 2016, 2022). Bruken av RTA innebærer at forskeren foretar en rekke valg. Disse valgene er viktige å belyse i en troverdig oppgave (Tracy, 2010). Ved å belyse valg og ståsted kan forskere være gjennomsiktede når datamaterialet skal analyseres. Dette har gjort at RTA har vært et gunstig valg når det kommer til en troverdig analyse av erfaringene til deltakerne i prosjektet. RTA er en helt kvalitativ metode, men setter ikke strenge metodologiske føringer (Braun & Clarke, 2022). Forskernes subjektivitet er essensielt for RTA, ettersom å forstå sin egen subjektivitet er viktig for å kunne være refleksiv. Denne refleksiviteten handler om å kunne dokumentere forskernes påvirkning på datamaterialet og analysearbeidet. Oppgaven gjennomfører refleksiv tematisk analyse etter de seks stegene

presentert av Braun og Clarke (2022). De seks stegene i refleksiv tematisk analyse er ikke en trinnvis metode, men beskriver overlappende prosesser der forskeren påfører metoden på dataen (Braun & Clark, 2022).

Fase 1: Gjøre seg kjent med datamaterialet

For å sette seg inn i datamaterialet bør man lese både for fordypelse og kritisk engasjement. Fordypelse er å komme tett på dataen og gjøre seg kjent med den (Braun & Clark, 2022). Dette involverer å lese, se og høre seg gjennom dataen flere ganger med fullt fokus. En del av denne prosessen for forskerne var å skape data sammen med deltakerne, gjennom både intervju og observasjon. Kritisk engasjement krever at forskeren er aktiv som både leser og lytter, og at man stiller seg kritisk til innholdet i datasettet (Braun & Clark, 2022). En del av denne prosessen for forskerne var å skrive ned alle tanker de hadde på en tavle etter hver økt med digitalisering av data og transkribering av intervju. I transkripsjonsarbeidet ble lydopptak nøye hørt gjennom, og koblet til deltakere med nummer, som synliggjorde de enkelte deltagernes utsagn. Dette gjorde det mulig å få en samlet oversikt over hvilke erfaringer hver enkelt deltaker delte, og at dette kunne sees opp mot observasjon om samme deltaker. Forskerne snakket også sammen om det de hadde erfart etter hver observasjonsøkt. Dette gjorde det mulig for begge forskerne å få innblikk i det som hadde blitt observert i timen, og gi rom for å sammenligne inntrykk. Forskerne satte ord på inntrykk de hadde underveis og etter observasjonsøktene, og trakk inn konsekvenser dette kunne ha for læreren og elevene. I arbeidet med fase 2 fordypet forskerne seg igjen i datasettet.

Fase 2: Skape koder

Koder er den minste enheten for analyse i RTA (Braun & Clark, 2022). De brukes for å fange spesifikke meninger i datasettet, som er relevante for forskningsspørsmålet. Koding er sett på som en subjektiv og tolkende prosess som ikke kan skilles fra forskeren (Braun & Clark, 2022). Det er en mer systematisk prosess i forhold til bekjentgjøringen. Hver mening som blir oppdaget i datasettet får en kode, og prosessen med koding er å lese gjennom all dataen og relevante kodelapper. Det er viktig at hver kodelapp inneholder en spesifikk mening, som kan fremkomme som semantisk eller latent (Braun & Clark, 2022). Koding som subjektivt tolkningsarbeid har formet forskernes valg om å gjøre hver sin koding av datasettet. Forskerne var ikke nødvendigvis enige om hver kode, men den subjektive forståelsen var med å skape en mer nyansert innsikt i datamaterialet. Dette omtales av Braun & Clark (2022) som kooperativ koding. Tabell 1 viser et utdrag fra kodingsarbeidet etter intervju med deltakende lærer.

Kodingsarbeidet har blitt gjort digitalt ved å lage tabell med intervjudata og sette opp kolonne for tolkningen av utdraget. Her ble også transkribert data som ikke var relevant for forskningsspørsmålet identifisert, og ble ekskludert fra kodingen. Dette inkluderte blant annet praktiske utsagn om lydopptakets avslutning, bakgrunnsprat og hilsener mellom forskerne og deltakerne. Observasjonsdata ble digitalisert og kodet i egne tabeller. Kodingsarbeidet blir styrket av en syklisk tilnærming, der ny gjennomgang av etablerte koder kan fremme forskerens forståelse av datamaterialet. Dette gjorde at forskerne besluttet seg for å gjennomgå kodingsarbeidet når første koding hadde blitt gjennomført. Kodingsarbeidet hadde ikke en tydelig avslutning, men forskerne gikk videre i analyseprosessen etter at kodene hadde blitt revidert.

Tabell 1: *Eksempel på kodingsarbeid fra intervju med lærer: Om bruken av tester i kroppsøvningsfaget på den aktuelle skolen. Satt sammen av forskernes individuelle kodingstabeller.*

Utdrag fra intervju	Koding Forsker 1	Koding Forsker 2
Igen, jeg har jeg jo bare vært her i et par år da, og jeg selv har ikke brukt veldig mye test, det har jeg ikke... Men jeg vet at det gjøres, blant annet Beep-test og litt sånne ting. Og hvis det blir lagt frem på riktig måte, så føler jeg at veldig mange av elevene synes det er motiverende da, å kunne testes i de ulike tingene. Jeg ser ikke egentlig noe... Jeg tenker ikke sånn med en gang at test ikke burde være i faget, fordi jeg synes jo det å måle progresjon er jo en veldig nyttig ting i kroppsøvning, for det er jo det vi driver med, <i>kropps - øving</i> ... Hvis du ikke skal kunne teste det, så vil du for mange..., ja jeg tror det kan være litt motiverende å kunne teste hvor god du er blitt i noe da, uavhengig av faget egentlig.	1. Testing er ikke en del av vanlig undervisning i kroppsøving 2. Testresultater brukes ikke som vurderingsform 3. Elever finner motivasjon i tester 4. Elever blir motivert i å testes i forskjellige ting 5. Tester hører hjemme i kroppsøving 6. Tester kan brukes til å måle progresjon i faget 7. Å øve mot noe og å få målt det er motiverende for elever 8. Øving handler om utvikling	1. Lærer mener at testing kan være motiverende for elever 2. Tester kan brukes for å måle progresjon 3. Tester må legges frem på riktig måte for å være motiverende for elever 4. Lærer mener at tester har en passende plass i kroppsøving

Fase 3: Skape innledende temaer

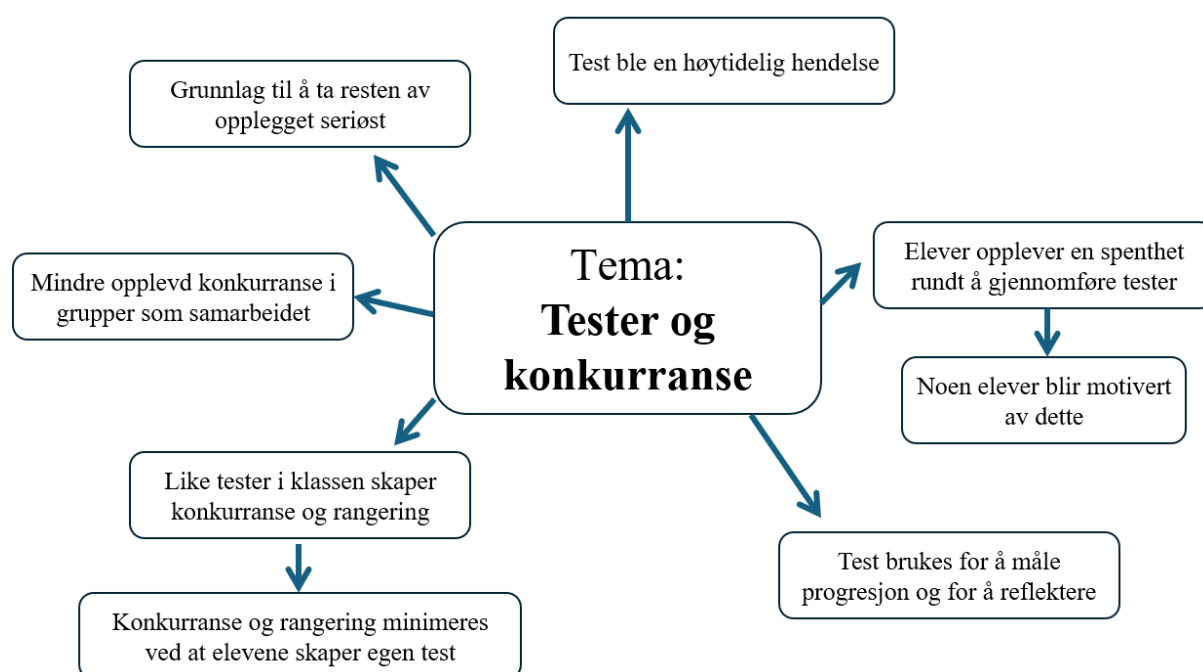
En kategori eller et innledende tema er et sentralt organiseringskonsept rundt en ide eller mening som knytter sammen et tema (Braun & Clarke, 2022). Dette gjøres ved å samle “bunker” som har samme konsept eller mønstre. I denne prosessen må forskeren være åpen for å finne mønstre av mening på tvers av datasettet. Det er da viktig at “bunkene” er samlet rundt ideer som er relevante for forskningsspørsmålet. RTA handler ikke om å presentere all dataen som er samlet inn, men heller å fortelle en spesifikk historie (Braun & Clarke, 2022). Denne historien blir formet av forskerne da det er deres subjektivitet som velger ut kodene, kategoriene og temaene. Innledende kategoriseringsarbeid ble gjort individuelt, og forskerne samlet egne koder i eget dokument som ble alfabetisert. Relevante koder ble deretter gjennomgått og forsøkt knyttet til en innledende kategori der koder hadde samme konsept. Noen koder kunne uttrykkes i mer enn én kategori. Nye innledende kategorier ble utformet dersom koden uttrykte et nytt konsept. Dette resulterte i en tabell med innledende kategori og koder koblet til konseptet. Tabell 2 viser et utdrag av dette arbeidet. Disse kategoriene ble deretter samlet, og ble forsøkt plassert inn i hovedkategorier som omfattet konseptene. Innledende kategorier ble sammenlignet og vurdert opp mot forskningsspørsmålet og hovedkategorier. Arbeidet ble fremstilt visuelt for å skape oversikt over sammenhenger mellom konsepter og hovedkategorier.

Tabell 2: Utdrag fra kodesamling til innledende kategorier fra forsker 2

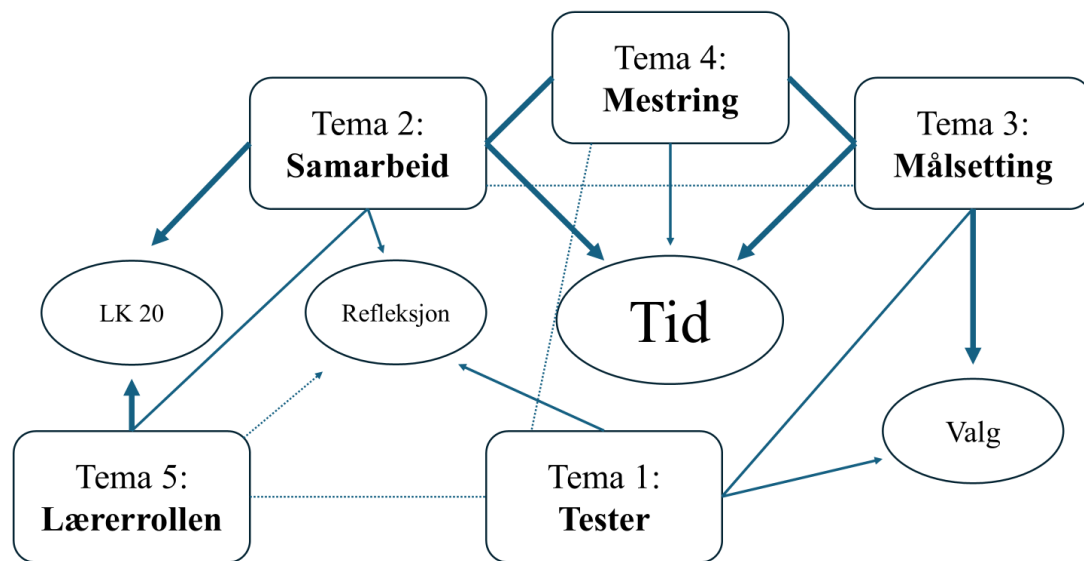
Koder fra intervju og observasjonsnotater	Innledende tema
•At elevene har ulike tester, fører til mindre sammenligning mellom elevene •Det blir mindre konkurranse innad klassen når elevene får lov til å velge testene selv •Elevene føler på et konkurranseinstinkt når det kommer til å gjennomføre like tester •Elevene sier at det hadde oppstått mer konkurranse om alle hadde hatt den samme testen •Elevene trekker også frem at man ikke vet hva noen andre tester, eller hvordan de bruker testen •Elever som bruker samme test, men er i gruppe får et større fokus på samarbeid og tilbakemeldinger •Ved at elevene får lov til å velge egen konkurrerer man kun mot seg selv	Elevenes opplevelse av konkurranse ved bruk av ulike tester

Fase 4: Utvikle og gjennomgå temaer

Temaene som fremsto i fase 3 bør vurderes før forskeren trekker endelige slutninger om datasettet (Braun & Clarke, 2022). Dette gjøres ved å på nytt engasjere seg i kodene og i datasettet som en helhet. Denne prosessen er gjentakende, og i fase 4 beveger forskeren seg spesielt mye mellom koder og analysen i utvikling. Forskerne gikk gjennom innholdet i de innledende kategoriene og vurderte om de var relevante nok for forskningsspørsmålet. Mønstrene i kodene i de innledende kategoriene ble vurdert. Dette resulterte i at noen koder ble fjernet eller flyttet, og at flere innledende kategorier kunne slås sammen som underkategorier. Figur 1 viser samlingen av underkategorier for et av de identifiserte temaene. De innledende temaene ble vurdert etter om de hadde tydelige grenser og rik nok mengde meningsfull data. De innledende temaene måtte også inneholde viktig kunnskap og være relevante for forskningsspørsmålet. Etter dette arbeidet vurderte forskerne de innledende temaene opp mot datasettet i sin helhet. Her ble det trukket frem de mest sentrale mønstrene for forskningsspørsmålet, og et tematisk kart ble produsert i samarbeid mellom forskerne (figur 2). Forskerne innså at kartet sine punkter var samlet rundt emner (Topics) og ikke en delt mening eller idé, omtalt av Braun & Clarke (2022) som et emnesammendrag (Topic Summary). Dette medførte at forskerne innså at det var behov for å videreutvikle temaene og deres omfang. Kartet ble gjennomgått og vurdert for å forsøke å vise koblingene mellom de viktigste mønstrene i datamaterialet (vedlegg 11 & 12).



Figur 1: Eksempel på samling av underkategorier for et av de identifiserte temaene



Figur 2: Utkast til tematisk kart, som ble innsett å være emnesammendrag (Topic Summaries)

Fase 5: Raffinere, definere og navngi temaene

Proessen med analytisk raffinering kobles tett opp mot rapporteringsfasen i RTA. Valgene underveis i og produktet av denne fasen kartlegger hvordan reportasjen vil se ut i oppgaven (Braun & Clarke, 2022). Å definere temaer gav forskerne mulighet til å teste kvaliteten på de endelige temaene. Disse definisjonene måtte være tydelige og belyse innholdet i temaet.

Definisjonene bør også vise det unike med hvert tema, omfang, og hvordan temaet har bidratt i analysen. Navnene gitt hvert tema er av stor viktighet, både som leserens inngang i analysen, men også for å unngå dårlige representasjoner av analysen (Braun & Clarke, 2022). Forskerne formulerte først definisjoner før de forsøkte å sette navn på temaene. Dette arbeidet var iterativt og kooperativt. Dette besto av diskusjoner på en krittavle mellom forskerne. Tabell 3 viser definisjonen og forslag til navn på temaet for ett av temaene identifisert i analysen. Navn og definisjoner ble sett på fra analysen som helhet, og ved å trekke frem begreper fra deltakernes egne uttalelser. Veiledere for oppgaven var viktige for å skape presise og tydelige navn på teamene. Oppgavens mål var å formidle temaenes interessante og unike innhold, uten å gjøre forskerne til instrumenter kun for oppsummering.

Tabell 3: *Fremstilling av definisjon, med navnforslag og endelig valgt navn for tema som omhandler testing og konkurranse*

Definisjon og innhold av tema	Forslag til navn	Endelig navn
Temaet omhandler elevenes forhold til skaping og bruk av test i prosjektet. Bruk av like tester skapte en følelse av konkurranse for elevene, men denne følelsen ble minnet av egenvalgt test. Testen ble en høytidelig hendelse. Tester ble brukt som et verktøy for refleksjon og ferdighetsutvikling. Hvordan elevene brukte tester i grupper varierte ut fra hvor mye tidligere erfaring elevene har med ferdigheten.	Å være sin egen målestokk Å være øverst på egen pall Elevenes erfaring og utbytte av testing	Elevenes erfaring og utbytte av testing

Fase 6: Produsere en rapport

Å skrive analysen er en sentral del av analysearbeidet. Det gir enda en mulighet for å raffinere analysen og gjøre endringer (Braun & Clarke, 2022). Grunnet omfanget til oppgaven har ikke forskerne muligheten til å ta med all dataen som en del av masteroppgaven. Det ble gjort valg på hvilke data som var mest relevante for forskningsspørsmålet. Deltakeres erfaringer rundt tilgjengelig utstyr, praktisk organisering for læreren og orden i timene blir ikke synliggjort i resultatene som konsekvens av dette. Braun & Clarke (2022) anbefaler å ha en ca 50/50 splitt mellom datautdrag og analytisk fortelling. I resultatene ble det valgt å ta inn tilstrekkelig med direkte sitater fra elevene og læreren. Dette ble gjort for å sikre at informasjonen i dataen blir vist gjennom deltakernes egne begreper og kategorier. Observasjoner om deltakerne presenteres for å støtte utsagn, og for å beskrive konteksten rundt erfaringene. Datautdrag gjøres for å understreke forskernes analytiske valg og for å gi leseren muligheten til å dømme forholdet mellom dataen og tolkningene (Braun & Clarke, 2022). I denne oppgaven blir resultater og diskusjon separert inn til to forskjellige deler, for å oppfylle krav fremstilt i masterhåndboken til lektorutdanningen i kroppsøving og idrettsfag ved Universitetet i Agder (Universitetet i Agder, 2025a). Braun & Clarke (2022) anbefaler å utfylle teorien etter man har skrevet analysen. Dermed ble analysearbeidet med på å påvirke utformingen til oppgaven.

3.6 Kvalitet og troverdighet i kvalitativ forskning

“For å kunne stole på resultatene som fremkommer i en studie, må leseren få innsikt i de ulike trinnene i forskningsprosessen. I en masteroppgave vil det innebære å gi en grundig redegjørelse for alle deler av prosessen, fra idé og bakgrunn via problemstilling til metode og funn. Studien må med andre ord være preget av gjennomsiktighet og refleksivitet for å fremstå som troverdig.” (Thoresen et al., 2020). I utformingen av en kvalitativ studie er det viktig å vektlegge studiens kvalitet. I kvantitative studier benyttes ofte begrepene reliabilitet og validitet, mens i den kvalitative forskningen brukes begrepene kvalitet og troverdighet (Bryman, 2012). Kvalitativ forskning vurderes etter hvor godt den kvalitative tilnærmingen besvarer forskningsspørsmålet, om de metodiske valgene er i tråd med studiens hensikt, og om det teoretiske rammeverket støtter problemstillingen (Börjesson, 2003). Kvalitative studier benytter varierte metoder, men har til felles noen brobyggende kvalitetskriterier som kan anvendes på tvers av ulike paradigmer (Ravenek & Rudman, 2013; Tracy, 2010). Blant disse trekker forskerne frem et verdig emne, ærlighet, troverdighet og etikk som spesielt sentralt for oppgaven (Tracy, 2010). I tillegg vil betydningen av forskerens person, deres paradigme og valg gjort underveis påvirke studien i sin helhet (Braun & Clarke, 2020, 2022; Yong et al., 2021). Dette er viktig ettersom kvalitative studier, i motsetning til kvantitative, ikke fremmer forskerens nøytralitet. Selvrefleksjon starter allerede før en studie, da det påvirker de innledende valgene. Denne refleksiviteten viser seg også i det sosialkonstruktivistiske ståstedet, og å synliggjøre forskernes innvirkning på oppgaven er dermed viktig for å styrke kvaliteten i oppgaven.

3.7 Forskningsetiske overveielser

Etikk ble trukket frem som et kvalitetskriterium i forsvarlig forskningsarbeid, og har vært viktig i utformingen av prosjektet. Prosjektet ble godkjent av SIKT - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (vedlegg 1 & 2) og fakultetets etiske komité (FEK) ved fakultetet for helse- og idrettsvitenskap ved Universitetet i Agder (vedlegg 3). Disse godkjenningene dekker forskningsetiske hensyn og personvern, og utgjorde de institusjonelle etiske retningslinjene som har formet oppgaven. Hensikten med søknadene var å sikre at alle forskningsetiske aspekter ble vurdert, slik at prosjektets gjennomføring var forsvarlig. En teoretisk økt ble arrangert i forkant av den praktiske delen av prosjektet for å sikre at alle elever forstod både undervisningsinnholdet og forskningsprosjektets omfang (vedlegg 10). Denne teoretiske innføringen var nødvendig for at elevene kunne gi informert samtykke. Selv om dette valget

reduserte den praktiske gjennomføringstiden, ble det vurdert som nødvendig for å ivareta deltakernes rettigheter. Forskning blant elever i skolekonteksten krever en sterk etisk bevissthet, og flere etiske aspekter som informert samtykke, risiko for ubehag, avhengighetsforhold, personvern og datalekkasje ble vurdert. Forskerne og læreren befant seg i en maktposisjon som kan ha påvirket elevens opplevelse av frivillig deltakelse. Derfor ble det tydelig kommunisert at deltakelse var frivillig og uavhengig av vurdering i faget. For å forhindre utilstrekkelig informasjon hos deltakerne ble læreren personlig informert om prosjektet, inkludert øvingsmodellen. Deltakerne kunne gi skriftlig samtykke til tre deler av datainnsamlingen: observasjon, intervju og oppbevaring av innsamlede data. Dette ga deltakerne større kontroll og valgfrihet. Undervisningsopplegget ble tilpasset kroppsovingsfagets kompetansemål, for å sikre at elevene beholdt sin faglige progresjon. Intensjonen bak undervisningsopplegget har vært å sikre faglig progresjon hos alle elevene i klassen, ikke bare de som deltok i dataskapningen. Ettersom observasjonen ble gjennomført som delvis deltakende observasjon, tilbrakte forskerne mye tid med elevene. Av denne grunn var det viktig å huske på den relasjonelle etikken i forholdet mellom deltakere og forskere. Ved publisering av arbeidet innebærer exit-etikk hvordan deltakerne fremstilles i det ferdige arbeidet. Viktigst for denne oppgaven er at deltakerne forblir anonyme i det publiserte arbeidet.

Forskerne fikk tilgang til feltet gjennom samarbeid med den aktuelle skolen. Skolen samtykket til å delta fordi prosjektet var knyttet til Universitetet i Agder (UiA) og utgjorde en pedagogisk mastergradsoppgave som skolen vurderte som nyttig. I rekrutteringsprosessen møtte forskerne flere lærere, én ønsket å endre sentrale elementer i prosjektet, noe som gjorde videre samarbeid umulig. En annen lærer var positiv til prosjektet, men underviste en klasse som reiste praktiske og etiske utfordringer for utvalget (Solbakk, 2014). Forskerrollen i feltet var todelt, da forskerne fungerte både som observatører og delvis som undervisere. Dette påvirket hvordan data ble skapt og måtte tas i betraktning i analysen. Forskerne hadde også en forforståelse basert på tidligere arbeid, blant annet en bacheloroppgave om mestrings- og prestasjonsorienterte læringsklima og erfaring fra masterstudier i kroppsoving og idrettsfag. Slike erfaringer påvirker hvordan observasjoner registreres og tolkes. Innledningsvis tok forskerne en mer aktiv rolle ved å starte timen og gi informasjon om økten, før de gradvis trakk seg tilbake mot en mindre aktiv rolle i timene.

Navnet og kontaktopplysningene til deltakerne ble erstattet med en kode som ble lagret på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lærerens vurderingsgrunnlag på elever i perioden ble

ikke inkludert i datamaterialet, grunnet bruk av videoopptak og hensyn til personopplysninger i særlige kategorier (Eriksen & Holtan, 2023). Fysiske dokumenter, slik som innsamlede samtykkeskjemaer og feltnotater, ble lagret i et låst sikkerhetsskap der kun forskerne hadde tilgang. Lydopptakene fra intervjuene ble gjennomført med appen Diktafon som er en del av Nettskjema-løsningen til Universitetet i Oslo og er godkjent av Universitetet i Agder. Opptakene ble kryptert umiddelbart etter innspilling og ble deretter transkribert automatisk i Nettskjema. Programmet ble testet og vurdert av forskerne før det ble brukt i intervjuene. Lydopptak slettes etter fullført masteroppgave i august 2026. Data ble anonymisert fortløpende underveis i undervisningsperioden. Digitale data, som digitaliserte feltnotater og rettet transkripsjon, ble lagret sikkert bak tofaktorausikling i OneDrive knyttet til Universitetet i Agder. Fysiske dokumenter skal destrueres, og digitale dokumenter skal slettes permanent etter avsluttet mastergradsoppgave.

3.8 Bruk av kunstig intelligens (KI) i oppgaven

Dette prosjektet har tatt i bruk kunstig intelligens som et hjelpemiddel i arbeid med språkvasking av egenprodusert tekst, med fokus på språk rettet mot akademisk skriving. Språkvasking innebærer retting av setningsstruktur, grammatiske feil og konsis språkbruk. Modellen som har blitt benyttet til dette er GPT-4 omni fra OpenAI gjennom GPT UiO. Denne modellen har også blitt brukt i oversettelsen av oppgavens sammendrag. Modellen har ikke blitt brukt til å generere avsnitt. All tekst som er inkludert i oppgaven er gjennomgått, justert og vurdert av forskerne. Dette verktøyet er en tjeneste UiA betaler for, og er vurdert som trygg for å behandle gule data (Universitetet i Agder, 2025b, 2026). Kunstig intelligens har også blitt benyttet i transkriberingen av intervjuopptak. Dette har blitt gjort gjennom tjenesten Autotekst, som er utviklet av UiO, og benytter Whisper V3 fra Open AI. Tjenesten kjører internt på UiO sine servere, og er vurdert som trygg for å behandle opp til røde data (Universitetet i Oslo, 2026). Omfanget av data som ble behandlet i disse programmene falt under gule data, og begge tjenestene ble dermed vurdert som forsvarlige. I arbeidet med å bli kjent med noe av litteraturen benyttet forskerne Google Notebook LM. Dette programmet har ikke blitt brukt i tekstsvasking eller generering av avsnitt til oppgaven, men som et verktøy for å trekke ut nyttig informasjon fra mer omfattende skrevne verk. Bruken av kunstig intelligens i denne oppgaven har vært bevisst, kontrollert og vurdert i arbeidet med oppgaven. Forskerne står ansvarlige for oppgavens språk, utforming og innhold.

Kapittel 4: Resultater

Formålet med oppgaven har vært å undersøke hvordan elevene og læreren har erfart tester som et ledd i ferdighetsutvikling i kroppsøvningsundervisning basert på øvingsmodellen. Temaene er valgt for å fremheve de mest sentrale mønstrene av mening i datasettet, slik forskerne har identifisert dem. Kapittelet fokuserer ikke på å gjengi alt innsamlet materiale, men prioriterer data som er mest relevant for forskningsspørsmålet. Hvert tema er valgt for å gi en unik innsikt i datamaterialet. Nært relaterte temaer kan ha noen fellestrekk, men de er separert ut for å fremheve sentrale deler av elevenes og lærerens erfaringer. Temaene presenteres med underkapitler som fremhever sentrale deler av temaet, og styrer strukturen. Observasjonsdata inkluderes for å sammenligne deltakernes handlinger og uttalelser, og for å gi innsikt i den konteksten forskerne har observert øvingen i. Formålet med kapittelet er å gi et troverdig bilde av datasettet, og å belyse hvilke erfaringer deltakerne har hatt i møte med øvingsmodellen. Det ble identifisert følgende fem tema i analysen av datamaterialet:

1. Testing kan skape refleksjon
2. Individuell utvikling kan skapes gjennom samarbeid
3. Utfordringer oppleves som givende
4. Øving kan skape mestring
5. Elevaktiv læring er positivt og gjennomførbart

Tema 1: Testing kan skape refleksjon

Dette temaet handler om elevenes bruk av, og forhold til, tester. Funnene viste at elevene har begrenset erfaring med testing. Dataen ble skapt da elevene ble spurt om temaet “bruken av tester”, som er en del av intervjuguiden for elevene (vedlegg 9). Svarene fra intervjuene ble sammenlignet med observasjonsdata om deres testing fra perioden. Bruken av testing ble presentert som et læringsverktøy for elevene, og ikke som grunnlag for elevenes vurdering.

KonkurransEinstinkt ved like tester

Noen elever uttrykte et savn for testing i kroppsøving. Dette kom som et spontant uttrykk fra elevene når de ble spurt om deres erfaringer med tester. Når forskerne så elever gjennomføre egne tester, ble det observert økt engasjement og innsats sammenliknet med annen øving. Elevene uttrykte et ønske om å prestere når de gjennomførte tester.

Gøy. Jeg liker ordet test. Det fyller litt... motivasjon i meg. - Deltaker 5

Konkurrere mot andre og overgå mine egne forventninger, holdt jeg på å si. Ja... Liker å... Når det er ordet test, så liker jeg egentlig bare å pushe. Men det er ikke så mye test i kroppsøving lenger. Forsvinner jo litt det. - Deltaker 5

Dataen viste at elevene opplevde konkurranse med andre elever når de gjennomførte like tester. Elevene uttrykte at når de gjennomførte lignende tester, ble det skapt et referansepunkt som de kunne bruke for å sammenligne seg med andre. Elevene understrekte at dette kunne skape en rangering innenfor klassen, hvor det var tydelig for alle hvor bra man har gjort det på testen.

Ja, det tror jeg nok. Altså, vi hadde jo ikke helt like tester, da. Han ene skulle jo ta jorda rundt, tre ganger. Så han kan vel trikse på før, da. Ja. Han bare valgte litt sånn avansert versjon, så... Bare tanken på at han kan trikse bedre enn meg fikk meg litt sånn småsur. - Deltaker 2

Hvis dere hadde sagt at alle skal gjøre dette, så hadde det nok blitt litt mer konkurranse om hvem som hadde klarte det. Om hele klassen skulle ha gjort det. - Deltaker 7

Det er jo mer konkurransEinstinkt da. Hvis det er for eksempel Pull-up, så tenker man jo sånn, jeg skal slå han som har flest, men hvis man ikke klarer det, så tenker man sånn, da har jeg fått han mer enn han og han, så det er liksom noe med det. - Deltaker 5

Forskerne observerte at når elevene skapte sin egen test, ble den opplevde konkurransen for elevene minket. Elevene uttrykte at tester var et personlig verktøy de kunne bruke uten at de ble dømt eller rangert av andre. Når elevene ble spurt om de opplevde mindre konkurranse når de skapte egne tester så svarte de:

Ja, det er vel egentlig kanskje det. Testen baseres jo på det du har valgt å jobbe mot da, så alt det du har gjort er jo noe du gjør for å forbedre deg selv på den testen. Og når det varierer fra person til person, så vet man jo ikke helt nøyaktig hva det er de skal bli skikkelig gode på da. -

Deltaker 14

Elevene delte at de opplevde mindre konkurranse ved like tester når de ble gjennomført innenfor en gruppe. Gruppen som hadde backflip som ferdighet uttrykte samhold i gjennomføringen av testene. Forskerne observerte at elevene støttet andre elever når de så hverandres tester. Dette ble vist gjennom heiarop og oppmuntring.

Ja, hvis alle skulle gått hver for seg i den gruppa vår, så tror jeg det hadde blitt litt mer konkurrering. Siden alle støttet hverandre så ble det veldig bra sammenhold holdt jeg på å si.

- Deltaker 6

Test som verktøy for refleksjon

Forskerne observerte at elevene ofte brukte testen for å måle progresjonen og for å planlegge videre øving. Funnene viser at elevene brukte testene som feilsøking for å finne ut hva de måtte øve videre på. Elevene uttrykte også at testene i noen tilfeller ble en kilde til motivasjon og bekreftelse. Elevene sa at å observere seg selv fra et annet perspektiv, ga mer innsikt i hva de egentlig gjorde. Elever som jobbet i grupper, brukte testene som et verktøy for å gi konstruktive tilbakemeldinger til hverandre. Dette ble observert i gruppene som brukte videoanalyse i testingen. Grupper satt samlet rundt en telefon med videoer for å analysere testen og gi konstruktive tilbakemeldinger til hverandre. “Du trenger mer høyde” og “Du må svinge mer med armene” var tilbakemeldinger som ble overhørt.

“Det hjelper å se hva du gjør feil” - Observasjon om deltaker 6, 7 & 12, forsker 2, 4. undervisningsøkt.

Jeg synes det var ganske bra. Å kunne se på videoen. Å hjelpe hverandre. - Deltaker 7

Så er det veldig vanskelig å beskrive akkurat det vi gjør med ord. Så det fungerer mye bedre med bare video - Deltaker 5

Elevene uttrykte at testene fungerte som et verktøy for å måle egen progresjon. Noen grupper gjennomførte videoanalyse som test hver uke, noe som førte til at elevene fikk dokumentasjon av egen progresjon for hver time.

Så da får vi liksom sett... Vi tok video første uka. Og på testen så ser vi jo liksom hvordan vi har... Utviklet oss siden første uke. Og... Ja. Egentlig det. [...] Og jeg har jo lært at man ser jo på en måte når du har... så god dokumentasjon etter hver økt, at det er forbedring. - Deltaker 10

Testresultatene ble presentert som et verktøy for å støtte elevenes egen læring og utvikling. Elevene uttrykte at dette påvirket forholdet deres til testen. Deltaker 14 uttrykte at testene i mindre grad ble en måling av ferdigheter som ble vurdert av noen andre, og i større grad en egenvurdering av nåværende ferdigheter. Samme deltaker uttrykte også eierskap til egen skapt test.

Det er jo noe med når du, for eksempel... tester deg selv i stedet for at det går på for eksempel karakter, at du tester deg selv for noen andre, men når du tester deg selv for deg selv, føler du det er mye mer effektivt, for da tenker du for eksempel sånn, nå må jeg gjøre mitt beste, ikke sant, mens for eksempel for de der stedene, nå må jeg hoppe høyt, mens hvis det hadde, nå er det testet bare for seg selv da, så er det sånn, nå må vi gjøre det beste. Så det er jo også en faktor. - Deltaker 14

Stillhet før stormen

Elever uttrykte en spenthet koblet til det å gjennomføre testen. Når testene skulle gjennomføres ble det observert en annen sinnstilstand hos elevene. Forskerne observerte at den mindre seriøse og avslappede atmosfæren som var til stede i øvingen ble byttet ut med en seriøs og konsentrert stemning hos elevene. Deltaker 2 og 6 svarte begge at nervøsiteten rundt testingen hadde påvirket øvingen på en positiv måte. Elevene uttrykte et ønske om å prestere bra på testene for å vise progresjon for seg selv og for å imponere andre elever og læreren.

Nei, det var jo skummelt da. At den ene uka så klarte jeg nesten ikke å tørre å gjøre det, men på testen måtte jeg nesten bare. Men det ble jo mer og mer komfortabelt, som jeg sa. "Det gikk jo fint til slutt." - Deltaker 6

Nei, man måtte jo pushe seg litt. Så det hjalp litt med litt pushing. [...] Jeg var litt nervøs. Tenkte jeg ikke skulle få det til. Men så var jeg jo dritnærme til slutten. - Deltaker 2

Elevene begynner testen, hallen blir mye stillere og det er større fokus i hele salen. Elevene bytter på å filme hverandre - Observasjon fra forsker 1, 4. Undervisningsøkt

Elevene uttrykte at testen opplevdes som et mål. Da elevene planla timene var målet å forbedre ferdigheten, men forskerne observerte at det var den siste testen som elevene vektla som bevis på om de hadde forbedret seg. Elevene opplevde en spensthet knyttet til den avsluttende testen i slutten av prosjektet. For deltaker 10 skapte dette en motivasjon som gjorde at de måtte holde seg seriøse gjennom prosjektet, ettersom de ville prestere på den siste testen. Noen elever uttrykte motivasjon for å prestere for egen del og gjøre utviklingen synlig for seg selv.

Også tenker jeg det er bra med tanke på at når du vet i begynnelsen av prosjektet at det er en test på slutten, så føler du mer at du må gjøre alt litt ordentlig da, og liksom legge en bra plan, være effektiv i timene, og gønne på da. - Deltaker 10

Gjennomfører "finale" test på kamera. Skal hoppe mer etterpå - cm i høyde. Ønsker flere tester for å få en "god" en. Det virker som de søker en målbar progresjon – skal måle i cm. - Observasjon om deltaker 5, forsker 2, 4. undervisningsøkt.

Testresultatene som vurderingsgrunnlag ble ikke vektlagt av forskere eller læreren i perioden. Dette ble understreket av forskerne i teori-økten og av læreren underveis i hele perioden. Elevene uttrykte at de følte at testresultater ikke var vektlagt for deres vurdering i perioden.

Jeg har tenkt igjennom akkurat den delen da, at ikke testen bare blir en sånn overfladisk statistikk, men at man hele tiden er bevisst på at testen skal være med på å motivere eleven til å gjøre en innsats, men at det er den innsatsen eleven gjør som skal vurderes, og ikke selve ja..., statistikken. - Deltaker 1 (Lærer)

Det handler jo om å prøve, liksom. Man prøver. Det handler jo mer om innsatsen og om det blir progresjon da. - Deltaker 7

Jeg tipper at det kanskje mer på innsatsen enn på sluttresultatet. (Læreren) vil jo heller se at vi gir full innsats enn at vi gir ingen innsats og klarer det. - Deltaker 2

I denne perioden ble det mer vektet på en måte noteringen og hva du gjorde i øktene mer enn selve sluttresultatet. Så her var det liksom prosessen i stedet for produktet, eller innsatsen. Og det synes jeg er veldig greit å gjøre på at ikke slutttesten er alt å si, men med utviklingen og hvordan vi har lagt opp timene og sånn. Det synes jeg er en veldig grei måte å gjøre det på. - Deltaker 10

Tema 2: Individuell utvikling kan skapes gjennom samarbeid

Dette tema handler om elevenes valg rundt samarbeid og hvordan dette påvirket deres opplevelse av prosjektet. Spørsmålene angående samarbeid var ikke en del av de originale intervjuguidene, men ut fra observasjonene gjort i prosjektet, ble dette en naturlig del av intervjuene med både elevene og læreren. Elevene som valgte å samarbeide dannet grupper som uttrykte ulik rollefordeling og erfaring. Dette påvirket hvordan elevene i gruppen reflekterte og fant kilder til inspirasjon.

Friheten til å samarbeide

Elevene har uttrykt at det har vært positivt å kunne velge selv om de ville samarbeide. Forskerne observerte at elever som valgte samme ferdighet i mange tilfeller trakk mot hverandre. Samarbeidet opptrådte på ulike måter i undervisningen, fra filming av test der medelev er kameramann, til henting av utstyr, samlet refleksjon og elever som underviste andre elever. Elever som øvde alene uttrykte at de så forskjeller mellom læringsprosessen i gruppe versus alene. For deltaker 14 medførte dette refleksjon rundt å velge samarbeid om denne typen undervisning skulle gjentas.

Jeg hadde nok valgt å samarbeide. Jeg føler det hadde vært mer lærerikt. For eksempel er; jeg lærer ganske bra når jeg lærer vekk til noen andre. Det føler jeg er ganske effektivt for meg. I tillegg føler jeg at når du har mange: for eksempel hvis du har en som gjør det feil så er det lett å se hva du ikke må gjøre også er det lett å vise ham hva han bør gjøre og hvis du da ser framdrift så vet du at du på en måte gjør ting riktig da. - Deltaker 14

Deltaker 2 uttrykte at muligheten til å kunne øve alene også var gunstig. Denne eleven uttrykte at de opplevde mindre forstyrrelse med øvingen når de fikk plass til å være alene. Forskerne spurte når det var mest komfortabelt å øve:

Ja, hvis jeg var isolert fra alle andre og hadde mye mer plass. Det var noen ganger når jeg trikset at ballen fløy bort til noen i nærområde. [...] Vi pleier jo ofte å ha samarbeid mellom elevene. Det er gøy å ha individuelle oppgaver. - Deltaker 2

Virket litt ute av fokus, men var bevisst på hva som tok fokus. Sa de ble distraheret av andre elever. Sa klassen var mye samarbeid, motsetning til dette opplegget. Ved spørsmål om de syntes det var bra: "Det er jo viktig å være selvstendig også" - Observasjon om deltaker 2, forsker 1, 2. Undervisningsøkt.

Elever som leder og følger

Datamaterialet viste at elever som valgte å samarbeide fort tok på seg forskjellige roller innenfor gruppen. Forskerne observerte at tidligere erfaring i den valgte ferdigheten hadde stor påvirkning på gruppedynamikken. I en av gruppene ble det fort utnevnt en gruppeleder, grunnet tidligere erfaring og nivå innen valgt ferdighet. Forskerne observerte at i denne gruppen tok eleven rollen til en trener eller lærer for de andre i gruppa.

Det var jo greit det da, siden da slapp vi å se på videoer. Da kunne han bare forklare rett til oss hvordan vi gjør det, og... Så det gikk jo kjappere da. - Deltaker 8

Jeg tok med hoppeteknikken. Den jeg lærte der. Og så forklarte jeg og prøvde å vise på første med en gang hvordan man gjør det, hvorfor man gjør det og hvorfor man ikke gjør noe annet. Det var egentlig det viktigste. For jeg synes personlig at det er vanskelig å lære ting hvis jeg ikke vet hvorfor vi gjør det. For da begynner jeg å gjøre mitt eget. Så derfor synes jeg det er viktig at de får vite at det er den måten som fungerer. - Deltaker 5

Deltaker 5 uttrykte i intervjuet at motivasjonen for prosjektet ikke var egen ferdighetsutvikling, men å øve seg på å instruere og veilede andre. De andre elevene i gruppen hadde ingen eller svært begrenset erfaring med ferdigheten. De andre elevene uttrykte et ønske om å få veiledning av “gruppelederen” og så på dette som en positiv ting.

Han lærte oss ganske bra første time. Så satt egentlig litt sånn, litt av grunnteknikken allerede første time, så visste de hva vi skulle gjøre i de andre timene. Men det var bare å repetere det for å bli bedre på det. - Deltaker 10

Eleven er blid og gjør terskelen lav når andre ikke klarer stanga, og gir feedback på teknikk. Skaper trygghet på gruppa med høydehopp. Tar en rolle med mye veiledning, tekniske tips etc
- Observasjon om deltaker 5, forsker 1, 2. undervisningsøkt.

Læreren uttrykker at gruppene har vært en styrke, og at å ta på seg lederroller reflekterer godt på innsatsen til elevene. Læreren trekker frem at alle i gruppen har vært viktige for læringen og at samarbeidet har støttet motivasjon og trivsel i perioden.

Noen elever har jo også på en måte tatt litt sånne lederroller, og det legges jo merke til, og det er jo bra for deres vurdering også, at man igjen det her med samarbeid da, og at man klarer liksom å løfte andre som,... det blir jo veldig tydelig på en måte her, men også de som på en måte kanskje ikke er lederen i gruppa, men at de også har sin plass og klarer å liksom motivere hverandre - Deltaker 1 (Lærer)

Forskerne observerte en gruppe der en elev med mye erfaring i ferdigheten ble et forbilde i større grad enn en trener. Dette observerte forskerne med en gruppe som hadde volleyballserve som ferdighet, der eleven med mest erfaring trakk seg vekk fra trenerrollen, men ble et forbilde for planlegging av øvelser, tidsbruk og teknikk for de andre kun ved å dele egne valg i øvingen.

Deltaker 9 planlegger økta, spør om tidsfordeling, gir telefonen videre til deltaker 3 og 11. Deltaker 9 fremstår som et forbilde for de to andre (deltaker 3 og 11), lager mye av planen deres, men tar ikke trenerrollen i øvinga - Observasjon om deltaker 9, forsker 1, 3. undervisningsøkt.

Samarbeid som utvikler ferdigheter

Lærer trakk frem elever som bygger hverandre opp som et kjennetegn på gruppedynamikken i perioden. Elever som jobbet i grupper ble flinke til å gi hverandre oppløftene kommentarer og konstruktive tilbakemeldinger og dette stammet fra et ønske om at alle skulle gjøre det bra. Læreren trakk dette frem som kjernen i samarbeid i kroppsøving.

Hvordan de på en måte pushet hverandre, [...] og hvordan elevene uten å tenke over det, ga hverandre gode, konstruktive tilbakemeldinger. [...] grunnen til at jeg trekker fram det er fordi det kan være litt vanskelig for elevene å skjønne hva vi tenker på når vi snakker om samarbeid at hva er egentlig samarbeid er det liksom å sentre ballen? Men uten at det ligger noe i bunnen, men det er liksom så kjernen i samarbeid da som du kan på en måte få, det synes jeg, og det at de liksom uten å egentlig tenke over det hjelper hverandre opp da ja. - Deltaker 1 (Lærer)

Forskerne observerte en gruppe der ingen hadde betydelig erfaring med ferdigheten i forkant. I gruppen tok ikke en enkelt elev lederrollen, og forskerne observerte at gruppen i større grad reflekterte sammen over hvordan de valgte å øve. Elevene i gruppen jobbet mot et felles mål som de uttrykte som krevende. Deltakerne i gruppen uttrykte en stor grad av samhold i øvingen mot dette målet. Forskerne observerte at elevene i denne gruppen brukte ikke en medelev som kilde til inspirasjon, men samarbeidet om å finne kilder til inspirasjon på internett. Forskerne observerte videre at gruppen beveget seg mellom testing, samlet refleksjon, evaluering av egen progresjon, planlegging av øving og gjennomføring av øving før ny test.

Gruppen sitter seg ned sammen og reflekterer over valg gjennom egne videoer de har tatt. De bruker test som refleksjon. Deltakere sier ting som "Bruk mer armer", "Du mangler høyde" og "Sving mer". Deltakerne finner kilder til inspirasjon rett etterpå på nett. De samler seg rundt en telefon og ser på samme video. De planlegger hva de må gjøre annerledes basert på videoen. - Observasjon om deltaker 6, 7 & 12, Forsker 2, undervisningsøkt 4.

Elevene uttrykte evnen til å utvikle seg alene selv om de samarbeidet. Elevene delte også at de så at andre elever hadde egen utvikling når de samarbeidet med andre, og opplevde at samarbeidet ble et verktøy for å nå målet. I samtale med forskerne i økt 3 beskrev deltakerne samarbeid som støttende for motivasjon, gode tilbakemeldinger og ferdighetsutvikling.

Vi [...] har brukt tid på å lage et opplegg. Og det at vi vet at det er test og sånn, ikke sant? Også er det jo mer individuelt da, selv om det er grupper så... ja. [...] Alle har jo egen slutt-test, selv om vi hjelper hverandre fram til slutt-testen, så vil du være individuelt uansett. - Deltaker 10

Det var jo litt samarbeid, men jeg likte måten det funket på holdt jeg på å si. Fordi hvis jeg trengte hjelp med noe, så hjalp de meg, og de sa hvordan jeg kunne gjøre det bedre. - Deltaker 6

Elevene er muntre og veksler mellom fokus på egen gjennomføring og fokus på forbedring. Det er stille når noen gjennomfører, og prat imellom når de øver. Gruppen viser en stor grad av samarbeid - Observasjon om deltaker 5, 8 & 10, forsker 1, 2. undervisningsøkt

Det er gøyere, blir flinkere og det er mer motiverende. I vanlig kroppsøving er samarbeid litt vektlagt i formen av karakter. Føler de får øve alene, men sammen. - Observasjon om deltaker 6, 7 & 12, forsker 2, 3. undervisningsøkt.

Deltaker 12 sier at han kan gjøre det han vil, får være selvstendig, de andre deltakerne hjelper bare litt til. - Observasjon om deltaker 12, forsker 2, 3. Undervisningsøkt

Tema 3: Utfordringer oppleves som givende

Dette temaet handler om at elevene fikk velge fritt hvilken ferdighet de ville øve på, og hvordan dette valget påvirket resten av prosjektet. Elevene fikk lov til å velge egen ferdighet, kun begrenset av rammene til prosjektet. Elevene fikk også muligheten til å endre ferdigheten sin i løpet av første praktiske time. Dataene ble skapt gjennom spørsmålet “Kan du reflektere rundt valget av øvelse?” og oppfølgingsspørsmål til elevenes svar. Forskerne hadde også observert i timene at dette kunne være et aktuelt tema.

Å velge noe man allerede kan

Forskerne observerte en gruppe med elever som startet med fotballtriksing som sin valgte ferdighet. Disse elevene uttrykte frustrasjon rundt egen øving. Elevene kom bort til forskerne og ba om å få bytte ferdigheten de skulle øve på. De begrunnet byttet med manglende opplevd progresjon og mestringsfølelse i den første valgte ferdigheten.

Ja, så det med at det var lettere å se progresjon, vil jeg si, enn for eksempel med triksing. At det bare går opp med to ganger om timen liksom. Men med backflip kunne jeg lettere se at ok, nå begynner jeg å nærme meg litt. [...] Hvis du prøver å bli bedre på noe som er dårlig, så ser det mye lettere progresjon du har da, så kan du se hvor kjapt du har blitt bedre, en viss du er god så legger du ikke merke til så mye forandring. - Deltaker 6

Jeg tenkte jo i starten at dette skulle bli litt kjedelig, kanskje. Og at 5-4 uker ble ganske lenge med dette. Og så bytta vi jo til noe som var litt gøyere og vanskeligere da. Og da fikk jeg litt mer motivasjon til å, oi, dette er litt gøy. Så da fortsatte vi med det. - Deltaker 7

Etter at elevene hadde byttet ferdighet observerte forskerne en økt innsats og målretting hos elevene i denne gruppen. Forskerne observerte at elever som valgte ferdigheter som var vanskelige og satte et høyt mål etter sine egne forutsetninger, viste større innsats i perioden. Et eksempel som kom tydelig frem i observasjonen var byttet fra gainer (lignende backflip) til volleyballserve. Da deltakeren ble spurt hvorfor de byttet, uttrykte de at det ikke var så mye mer å lære.

Finner ikke mer mening i øvingen. Finner litt progresjon. Motivert av å øke ferdigheten. Byttet fra gainer til volleyball. Trodde ikke han skulle oppnå resultat. Mangel på mestringsfølelse i øvingen på backflip. Deltaker demonstrerte en backflip for å understreke poenget. - Observasjon om deltaker 11, forsker 2, 2. undervisningsøkt

En del av grunnen elever ga for å bytte ferdighet var at de hadde lyst å lære noe som opplevdes som kult for dem. Hva som ble vurdert som verdifullt å lære varierte mellom elevene og deres personlige interesse.

“Hadde ikke valgt noe kjedelig” - quote i forhold til valg av ferdighet. Observasjon om deltaker 11, forsker 2, 2. undervisningsøkt.

Triksing man får ikke så mye sånn mestringsfølelse på det, det vil jeg si da. Det var mye kulere å kunne backflip. Ja. - Deltaker 7

Noen elever valgte ferdigheter som de hadde erfaring fra tidligere, enten fra personlig interesse eller organisert idrett. For elever med mye erfaring med sin ferdighet, ble det ikke funnet mange kilder til inspirasjon.

Jeg føler vi.... tenkte mye selv, og koblet til hva som er naturlig å gjøre. - Deltaker 10

Fant vi de egentlig? Jeg tror ikke vi, i motsetning til andre grupper, så noe som helst på YouTube, eller fikk inspirasjon av andre. Jeg tror egentlig bare vi kjørte vårt eget løp. - Deltaker 5

Vil ikke bruke eksterne kilder til inspirasjon. Han sier han “har det i føttene”. - Observasjon om deltaker 4, forsker 2, 2. undervisningsøkt.

Elevenes møte med krevende ferdigheter

Elevene hadde ingen erfaring med bruken av øvingsmodellen før de skulle velge ferdigheter. Forskerne og læreren observerte at elever med mindre krevende ferdigheter slet med disiplin i øvingen. Deltaker 2, som valgte enklere ferdighet, uttrykte et ønske om å endre ferdigheter om prosjektet skulle gjentatt seg. Flere elever med vanskeligere ferdigheter ønsket å fortsette med sin valgte ferdighet, ettersom de fortsatt ønsket økt mestring i ferdigheten.

Det er jo litt kjedelig å trikse med ball hele tiden. Bare samme greier om og om igjen. - Deltaker 2

Jeg tror jeg hadde valgt backflip fortsatt. Bare for å få det sånn lære det ordentlig. Bare kunne bli bedre i selve backflippen, da. - Deltaker 6

Andre elever, slik som deltaker 10 som valgte en utfordrende ferdighet, ønsket å endre ferdighet til neste gang, ettersom de følte seg gode nok i forhold til opplevd mestring. Grunnlaget for dette var at deltakeren ønsket å oppleve mestringsfølelse i en annen ferdighet, og likte prosessen med å planlegge og gjennomføre øvingen. Noen av elevene med mer krevende ferdigheter valgte også å trene på ferdigheten utenfor undervisningstiden.

Jeg gjorde... Jeg husker ikke, men det var en helg jeg var ute og akte. Og så var det jo snø. Jeg tenkte sånn... Jeg bare prøvde (backflip). - Deltaker 7

Elever som valgte krevende ferdigheter der de opplevde spenning, slik som opplevd risiko, uttrykte større motivasjon for å overkomme utfordringer i ferdigheten. Deltakerne uttrykte at dette støttet villigheten til å øve med mål om å overkomme fysiske og mentale barrierer for gjennomføring.

Sier at formen er bra, og at de er spent, mer "berg-og-dal-bane"-spent enn negativt spent. Fremstår som positivt preget og klar for timen. "Hvis jeg ikke klarer det nå skal jeg øve til jeg klarer det" - Observasjon om deltaker 6, forsker 1, 3. undervisningsøkt

Under observasjonen snakket forsker 2 med backflip-gruppen den siste timen. Når deltakerne ble bedt om å fortelle om hendelsene i den fjerde økten så svarte de:

*Deltaker 7 klarte backflip. Quote "kjempe mestringsfølelse" "trodde ikke det skulle gå".
Quote "Så mer positivt på (motivasjonen) i andre, tredje uke" - Observasjon om deltaker 7, forsker 2, 4. undervisningsøkt.*

Om backflip – Mye mer komfortabel med det å "faile" - falle. "Det er har hjulpet med feedback. Videoer har hjulpet litt." Sier at han garantert (hadde klart en backflip) den neste timen. Skulle gjerne hatt mer tid - Observasjon om deltaker 6, forsker 2, 4. undervisningsøkt.

Mål og mening med øving

Forskerne observerte at elevene opplevde mer mening i øvingen når de fikk nok tid til å sette seg inn i ferdigheten. Forskerne observerte at elevene hadde et økt fokus på egen aktivitet lenger ut i prosjektet. Elevmassen virket som de tok modellen mer seriøst utover i perioden når de hadde fått muligheten til å jobbe lengre med ferdigheten sin.

Bra måte å øve på. Spesielt hvis du har en motivasjon til å bli god i det. Så er det jo en bra måte å holde på med det i fire uker. Se på videoer, hvordan man gjør det. Nye øvelser, liksom... Du blir litt mer inn i det, holdt jeg på å si. - Deltaker 5

Det er mindre elever som sitter og gjør ingenting i løpet av timen. Elevene virker enda motivert for opplegget til tross for at 3 økter er gjennomført. Elevene er blitt mer vant til å snakke med forskerne. Begynner raskere å reflektere over valgene sine. Virker godt kjent med denne måten å øve på. Elevene virker "bedre" for hver time. Reflekterte, målrettet, aktive og mindre usikre.

- Observasjon forsker 2, 3. undervisningsøkt.

Elevene uttrykte økt eierskap til ferdighet når de fikk velge ferdigheten selv. Et eksempel på dette er en av deltakerne som byttet fra triksing til backflip. Når deltaker 6 ble spurt om det var motiverende å få bytte ferdighet så svarte de:

Ja, sånn sett var det jo egentlig. Jeg synes det var litt kjedelig med den triksinga. Men når jeg først bytta, så var det jo skummelt da. For jeg visste jo ikke hvordan jeg skulle lande, og hvordan jeg landet riktig da. Men etter at jeg lærte meg at jeg hadde ikke noe å si om jeg landet på nakken på den madrassen, så var jo motivasjonen på topp. - Deltaker 6

Elevene uttrykte også økt eierskap til ferdighet når de fikk ansvar for å planlegge egen øving og reflektere rundt egen utvikling. I starten av prosjektet var elevene uvante med å måtte planlegge for seg selv. Deltaker 14 svarte at de opplevde mye ansvar, og at de selv var ansvarlige for hvor gøy timene de lagde for seg selv ble.

Ja, jeg synes det var effektivt, på en måte. Jeg følte jo at jeg kunne merke forbedring etter de fire ukene. Så det var effektivt opplegg, sånn sett. Og så er du jo smart med at man må... Du blir liksom tvunget litt å sette mer inn i det når du må skrive ned noen planer for øktene hver gang. - Deltaker 14

Flyt og kjedsomhet i øving

Noen elever uttrykte at prosjektet varte for lenge og andre skulle gjerne hatt mer tid. Forskerne observerte flere valg som påvirket elevenes opplevelse av tid i prosjektet. Elevene som valgte å jobbe i grupper, uttrykte at tiden på prosjektet var passende og det var lettere for dem å holde motivasjonen oppe. Elever som valgte ferdigheter de hadde lite erfaring med uttrykte at de opplevde prosjektet som passende med tid. Deltaker 7, som hadde backflip, svarte på intervju at de gjerne skulle hatt en uke til for å øve.

Jeg skjønner hvorfor dere valgte fire uker. Og ikke mer for at vi skal bli lei av det, og mindre for at vi ikke skal bli bedre i det. Så jeg skjønner hvorfor dere valgte fire uker. - Deltaker 5

Jeg tror øvelsen du velger har mye med motivasjon å gjøre. Siden vi (deltaker 5,8 og 10) for eksempel hadde høydehopp. Og da var det jo første timen som vi lærte grunnteknikk. Det var motiverende. Og så var det jo at når vi egentlig kunne litt den, så var det jo om å gjøre å hoppe høyest da. Og det ga litt motivasjon, synes jeg. - Deltaker 10

Tiden har veldig med hva du velger å gjøre, så hvis du liksom... ta på en måte fotballtriksing, det er liksom begrenset hvor langt du kan, altså. Etter liksom fire uker, hvis du tar noe som er litt mer avansert og liksom krever litt mer tid, da har du mer å gjøre på de fire ukene, og da føles det kanskje ikke så veldig lenge. - Deltaker 10

Det motsatte ble uttrykt av elever som valgte å jobbe alene. De ville gjerne hatt et kortere eller halvert prosjekt. Elever som valgte ferdigheter de hadde tidligere erfaring med, erfarte prosjektet som for langt.

Absolutt! Det var som jeg sa til dere, jeg tror det var sist gang; At to uker det hadde vært helt perfekt, men fire uker ble litt lenge. [...] Min (motivasjon), den dalte jo ganske. Men den var grei første og andre timen. Sånn sett var det bra. Jeg ble bare lei av triksinga. Det var bare det. - Deltaker 14

Det var litt mye. Det tok litt langt, så fire uker er mye. Ja, så det hadde vært mye bedre å ha fire timer og to økter, i stedet for to timer og fire økter. - Deltaker 2

Tema 4: Øving kan skape mestring

Dette temaet handler om elevenes opplevelse av progresjon og mestring. Dette påvirket hvordan elevene forholdt seg til ferdigheten sin og hvordan de valgte å øve. Elevene uttrykte mestring når de ble spurt om opplevd ferdighetsutvikling og om deres øving i perioden. Observasjoner underveis i prosjektet åpnet for å følge opp uttalelsene til deltakerne om deres erfarte mestring.

Faktorer som fremmer mestring hos elever

Elever som valgte ferdigheter de hadde lite erfaring med uttrykte at de opplevde større progresjon i den valgte ferdigheten. Elevene observerte også dette mønsteret hos andre elever. Elevene uttrykte at de ønsket mestring for andre elever i klassen, og ble motivert av å se andre sin fremgang.

Jeg synes det har vært noen fine uker. Lært mye, opplevd mestring og...føler på den framgangen siden første time. Så det har vært greit det. - Deltaker 10

Altså, jeg merker jo at den første uka så flippet de ikke over. Men da jeg så de prøvde på backflip sånn den tredje uka, så så jeg at de gikk over. Så jeg kunne se deres progresjon. - Deltaker 2
Jeg håper jo alle har hatt mestringsfølelse i løpet av de fire ukene. Lært noe nytt som de forhåpentligvis hadde litt lyst til å lære da. Så de fikk jo mulighet det... til å velge noe vi hadde lyst til. - Deltaker 5

Elevene delte også at de opplevde mestring når de klarte å løse problemer som dukket opp underveis, slik som å identifisere hvilke øvelser de erfarte som effektive. Deltaker 2 uttrykte mestring gjennom å klare å skape egne måter å øve på. Den samme eleven sa at det var motiverende å føle seg selvlært. Lærer observerte også mestring der elevene klarte vanskelige øvelser, og trakk inn samarbeid i mestringsopplevelser hos elever som øvde i grupper.

Blant annet nå siste time med hoppserve så var det jo en deltaker da som ikke fikk det til den siste testen og så ble han pushet av de andre til å prøve på nytt og når han da får det til så er jo det veldig gøy da og da opplever jo han mestring og det ser man jo. - Deltaker 1 (Lærer)

Læreren uttrykte at det er viktig at elevene opplever mestring i faget. Læreren trekker også frem at refleksjon om egen utvikling og elevenes læring støttes av å ha gode opplevelser å kunne trekke frem i ettertid. Perioden blir trukket frem av læreren som at flere av elevene kobler egen øving opp mot mestring.

Det er jo det vi vil se, at de føler på mestring og at de kan ta med noe videre også. Og nå kan de liksom en ferdighet litt bedre enn de kunne før. Det hjelper nok å forstå at hvis du øver på noe, så blir du bedre. Og det er jo det som ligger i koordinative egenskaper. Essensen egentlig, og så kan vi jo snakke litt om det i ettertid også når prosjektet er ferdig. - Deltaker 1 (Lærer)

Mestringsbrems og stagnasjon

For elever som ikke opplevde tydelig progresjon, opplevde de stagnasjon i utviklingen. Dette ble uttrykket av elevene som hadde valgt ferdigheter der de hadde mye erfaring fra før. Deltakerne uttrykte at dette førte til en redusert opplevelse av mestringsfølelse. Forskerne observerte at disse elevene hadde mindre konkrete refleksjoner rundt egen ferdighetsutvikling underveis, og satte ofte upresise eller ikke krevende nok mål. Deltaker 14 reflekterte under intervjuet over konsekvensene av å velge en kjent ferdighet etter perioden.

Jeg føler det kunne vært veldig gøy, men jeg bomma litt på det jeg valgte. [...] jeg føler det var litt mer kjedelig, på en måte. Skulle valgt noe som var litt mer, jeg var ikke i så mye fysisk aktivitet, egentlig, og det liker jeg å være i. Jeg skulle nok valgt noe som var litt mer fysisk krevende da. - Deltaker 14

For deltaker 5, som fungerte som leder for en av gruppene, uttrykte de at de ikke følte noe mer fremgang i ferdigheten. Denne eleven uttrykte trivsel, men at de ikke opplevde økt mestring i den valgte ferdigheten.

Jeg vil ikke si utvikle meg. Mer bare friske opp, egentlig. Jeg synes jo det var veldig gøy når jeg holdt litt på med det før. Så det var egentlig bare veldig nostalgisk å holde på med det igjen. Så det synes jeg var gøy, i hvert fall. Men jeg vet ikke om jeg har følt noe forbedring selv. (Jeg ville) Valgt noe nytt... Jeg hadde valgt noe annet. Eh... Bare for å få... En mestring i noe annet. Egentlig. Ting som jeg også har lyst til å lære. En annen ting. - Deltaker 5

Når elevene på benken blir med

I starten av prosjektet virket en del av elevmassen litt forvirret når de skulle starte øvingen første timen. Forskerne observerte at læreren satte flere av elevene som ofte ikke deltok i timen i gang med en form for aktivitet. Elever som manglet mål eller plan for timen fikk hjelp av læreren til å komme i gang med planlegging av øvelser. Forskerne observerte at elevene dette gjaldt ble mer selvstendige utover i perioden. Noe som ble observert av både forskere og lærer var at alle i klassen valgte å delta i timene. Lærer var positivt overrasket over innsatsen og deltakelsen til de tradisjonelt faglig svakere elevene.

Men når jeg tenker så er det jo fint å se da, [...] at de elevene som vanligvis har fått lavest vurdering, var oppe og stå i dag da, og gav på en måte (å) testa, i stedet for å på en måte sette seg ned med en gang. Altså de var i gang uten at jeg i hvert fall nødvendigvis satte de i gang, altså de satte seg selv i gang, og elever som på en måte er vant til å liksom å ha en lærer som på en måte pusher dem, at de da klarer å pushe seg selv, er jo veldig sunnhetstegn, synes jeg. - Deltaker 1 (Lærer)

Lærer trekker frem at elevene opplevde at de fikk bestemme mye selv, og at lengden av prosjektet har vært en styrke for de elevene som ofte satt på benken.

At de har mye autonomi, kan liksom styre mye selv. [...] Ja, så det har jeg sett forskjellen, at selv de som på en måte var veldig forvirret i starten, har liksom rukket å skjønne hva det er vi holder på med da. [...] At de tenker at ok, nå kan jeg bare slappe av et par økter, og så går det her over. Men at lengden er såpass lang at de må likevel på en måte, de kan like gjerne bare gjøre det, hvis du skjønner. - Deltaker 1 (Lærer)

Lærer har uttrykt at disse elevene har utviklet seg i sine valgte ferdigheter i eget tempo, og at dette var med å skape gode opplevelser i timene. Videre ble disse erfaringene trukket frem som viktige å gi elevene, og at de kunne støtte opp for gode erfaringer med egeninnsats og bevegelse i fremtiden.

Det betyr jo at det har betydd noe litt for dem å øve på det. Så har jeg også sett at ferdighetene har blitt bedre, som for eksempel elever som har et dårlig utgangspunkt i for eksempel, og det var litt av poenget, at de skulle velge noe de ikke kan så godt. Så elever som på en måte ikke nødvendigvis fikk til å overarmserve seg så veldig bra, tar jo på en måte nå en kjempehard og god overhånds serv etter tre-fire uker, og det vil jo gi mye selvtillit inn i andre ting. - Deltaker 1 (Lærer)

Læreren uttrykte at det var forskjeller mellom elevene i øvingen i timene, og at de tradisjonelt faglig sterkere elevene tok mer plass og var mer selvstendige. Læreren understreker videre at perioden gav elevene mulighet til å kjenne avkastningene fra egen innsats over tid, uavhengig av elevens ressurser i faget.

At de kanskje kan forstå det at hvis du øver på noe, så kan du faktisk bli bedre. Altså fra hele spektret, fra de som er... ja, hva kan du si, har dårligst ressursbank, men til de som på en måte kan ta en baklengs salto, at hvis man legger inn litt innsats over tid, så vil det kunne gi avkastning – Deltaker 1 (Lærer)

Tema 5: Elevaktiv læring er positivt og gjennomførbart

Dette temaet handler om lærerens opplevelse av øvingsmodellen og undervisningsopplegget. Det omfatter hva læreren forventet av prosjektet, hva læreren observerte og hva rollen til lærer ble underveis i prosjektet. Lærerens perspektiv og rolle ble utforsket gjennom egen intervjuguide tilpasset lærerens faglige kunnskap. Samarbeid ble trukket inn i intervju spørsmålene, grunnet observasjoner gjort i perioden.

Når elevene blir gitt ansvar

Roller til lærer endret seg i møte med selvstendigheten og autonomien elevene opplevde i undervisningsopplegget. Forskerne observerte at læreren tok på seg rollen til en veileder og støttespiller i større grad enn en instruktør som fortalte elevene hva de skulle gjøre. Dette var en endring fra den tidligere undervisningen, hvor læreren hadde hatt en rolle som instruktør og klasseleder. Læreren trakk frem at elevenes egne valg var en fordel, og at det tillot elevene å tenke mye på egen hånd.

Ja, jeg tenker jo at det er veldig lurt å gi elevene muligheten til å ha kontrollen. Hvis man hele tiden planlegger og strukturerer alle timene så de aldri kan tenke selv [...] Det vil være enklere for de å følge, men de vil heller ikke helt lære det, og på en måte stå ansvarlig for det de selv planlegger. – Deltaker 1 (Lærer)

Fordelen er jo på en måte at de kan få velge selv, sånn at vi kan se dem [...] Og det tillater jo elevene å tenke mye. Også det er veldig bra for de elevene. – Deltaker 1 (Lærer)

Under intervjuet poengterte læreren at de måtte finne balansen mellom å la elevene prøve og feile, eller å gripe inn i elevenes arbeid. Lærer uttrykte også at det å lære veien til god øving var viktig, og at elevene burde erfare hvilke konsekvenser valgene deres hadde for øvingen.

Utfordringen blir jo hvor du skal gripe inn når du skal begynne å liksom, ja, endre den planen, altså det å gi fra seg kontrollen. Da må man jo også stå litt i det at man må tåle at kanskje ikke den planen er den du tenker er aller best. Men det er jo fortsatt likevel det elevene har tenkt. Så balansegangen mellom å... på en måte blande seg i de planene som du synes kanskje ikke er helt bra, og det å stå på siden og på en måte la det toget gå og se hvor det går hen, den er litt vanskelig, det kan jeg si. – Deltaker 1 (Lærer)

Forskerne og læreren observerte at de svakere elevene ble ansvarliggjort, men at planlegging og gjennomføring av øvingen var mer krevende. Læreren involverte seg dermed mer i planlegging av innhold, og uttrykte et ønske om å legge frem alternativer med tydeligere føringer for disse elevene.

Også kunne det vel, eller kunne det kanskje vært fornuftig, om jeg skulle ha gjort dette igjen. Så hadde jeg nok laget en slags øvelsesbank, i større grad et eller annet, en sånn, ja, for de som på en måte sitter helt fast, så kunne de fått liksom forslag fra meg da. Det hadde nok vært lurt, og spesielt på de elevene som, ja, de som jeg visste at kanskje kom til å slite med å finne øvelse, så kunne det vært en takknemlig jobb det å gi de litt ulike alternativ. - Deltaker 1 (Lærer)

Læreren som sikkerhetsnett

Forskerne observerte at læreren tok på seg en rolle som skulle sikre elevene fra uønskede utfall. Disse ble observert som å sikre læringsutbytte, støtte motivasjon og å redusere risiko i skadeutsatte øvelser. Selv om læreren ofte ikke ga eksplisitte instruksjoner til elevene, lente elevene seg på læreren. Forskerne observerte at elever gikk til læreren for hjelp med planlegging eller problemløsning, siden dette er den rollen elevene forventet at læreren skulle oppfylle. Forskerne observerte at noen elever brukte også lærer for å “godkjenne” planene sine.

Elevene mister litt fokus på slutten økta, spesielt når de begynner å gå tom for øvelser. Mange elever sliter med å lage egen plan for økta. De svakere elevene trenger ofte å settes litt i gang av læreren. - Observasjon forsker 1, 3. undervisningsøkt

Elever uttrykte at læreren ble en kilde til trygghet og motivasjon. Elever som hadde vanskelige ferdigheter med utfordrende øvelser kunne oppleve det som risikabelt til tider. Elevene dette gjaldt uttrykte at å ha læreren til stede for å sikre og motivere, skapte trygghet til å gjennomføre til tross for at de var litt nervøse. Forskerne observerte at læreren brukte mer tid blant elever som hadde risikable øvelser og tester.

Ja de fikk jo litt skrekken, i hvert fall et par av de, og der merket jeg jo at jeg fant meg litt selv i et, ikke ukomfortabelt sted, men at man blir litt sånn bevisst på rett og slett sikkerhet da. - Deltaker 1 (Lærer)

Det hjalp når det sto læreren bare sånn lata eller holdt faktisk. Du følte deg litt tryggere automatisk - Deltaker 7

Elevene uttrykte et ønske om at læreren skulle observere når de gjennomførte øvingen, og at å bli anerkjent av læreren var motiverende. Dette ble observert i situasjoner hvor elevene skulle gjennomføre testen de selv hadde skapt. Forskerne observerte at læreren sin rolle ble å motivere og støtte, og at elevene ofte presset seg mentalt og fysisk når læreren var til stede.

Det er vel mer for å imponere og vise at du faktisk tar konstruktiv tilbakemelding og faktisk prøve å gjøre noe med det. - Deltaker 6

Lærerens erfaringer med prosjektet

Ja, jeg har egentlig en ganske god følelse etter denne perioden. Og så må jeg ærlig innrømme at jeg har tenkt at det kan bli utfordrende også, men så har jeg tenkt at det er litt kjernen i kroppsøvning. Men man skal ikke være så redd for at det skal bli utfordrende heller. For da er det jo litt i den balansegangen der jeg tror det er utvikling. Hvis det blir for enkelt, og veldig skjematisk planlagt alltid, hvordan ting skal gå, og at du har veldig kontroll på det, så...vil du kanskje ikke oppleve helt den autonomien elevene kan få ved å oppleve mestring, som faktisk kommer fra deres egen indre motivasjon. - Deltaker 1 (Lærer)

Læreren erfarte noe usikkerhet i møte med prosjektet. Forskerne observerte at de åpne rammene og autonomien til elevene skapte utfordringer når læreren skulle forberede seg i forkant av undervisningen. Erfaring med prosjektet og refleksjon over praktiske endringer er noe læreren trekker frem for å gjennomføre lignende undervisning igjen. Læreren trakk frem at modellen samsvarte med årsplanen til skolen, og fungerte som et bra alternativ til tradisjonell egentrening. Læreren trakk frem styrker med modellen som kreativitet, individuelt ansvar og elevenes mulighet til å støtte hverandre i samarbeid.

Jeg synes det er forfriskende med et alternativ da når vi har den egentreningsperioden, med de tema-baserte studieplanene som vi har nå, at man kan ha det som et alternativ til på en måte å ha... utholdenhet eller styrketrening da. - Deltaker 1 (Lærer)

Jeg føler kanskje at de får mer rom for å bruke kreativiteten litt bedre. Hvis du tenker styrketrening, er det litt mer begrenset hvilke øvelser man velger. De aller fleste vil gå til de standard styrkeøvelsene, store muskelgrupper. Det vi på en måte lærer bort, som er gode øvelser, men at det i denne her settingen kanskje er litt mer rom for kreativ tenking. - Deltaker 1 (Lærer)

Men trening trenger jo ikke nødvendigvis bare være muskulatur eller utholdenhet. Det kan jo også være å trene på en ferdighet da. Så man skal være forsiktig med å sette det ene opp mot det andre. Men jeg synes jo det har fungert veldig fint inn i den planen som vi hadde fra før da. At de skulle holde på med trening. Ja, på egen hånd, og det har du jo også gjort, selv om de har samarbeidet. - Deltaker 1 (Lærer)

Læreren og forskerne observerte at elevene var mer komfortable med flyten i timene fra og med 3. undervisningsøkt. Læreren trekker frem prosjektets varighet som en styrke, og har gitt elevene mulighet til å føle på egen progresjon, uten å nødvendigvis ha blitt mestre på kort tid.

Det var en veldig fin erfaring å ha fått da, hvor lang tid. Det at de fikk lang tid, at det kanskje faktisk var veldig positivt da, kontra negativt, synes jeg. - Deltaker 1 (Lærer)

De får jo ikke nok tid til å bli ekspert på noen ting, men det gjør man jo ikke på fire uker.... Men at de har fått føle selv at de har fått litt progresjon, det... det tror jeg åpner. - Deltaker 1 (Lærer)

Kapittel 5: Diskusjon

Denne oppgaven har hatt som formål å undersøke forskningsspørsmålet “Hvordan erfarer elever og lærere øving og bruk av tester som et ledd i ferdighetsutvikling i kroppsøvingsundervisning basert på øvingsmodellen?”. I dette kapitlet diskuteres resultatene i lys av oppgavens teoretiske rammer, kontekst og forskningsspørsmål. Som en del av dette kapitlet synliggjøres mulige praktiske implikasjoner for prosjektet, og oppgavens styrker og svakheter.

5.1 Diskusjon av resultater

5.1.1 Argumenter for kroppsøving

I oppgavens teoretiske del ble Standals argumenter for legitimering av kroppsøvfagsfaget presentert, der det tredje argumentet: kroppsøving for personlig utvikling og sosial kompetanse, ble fremhevet (Standal, 2024). Standal (2024) understreker at elever skal utvikle seg selv som personer i møtet med andre. Personlig utvikling og sosial kompetanse kobles sammen med ferdighetsutvikling for elevene. Ferdighetsutvikling består ikke bare av utviklingen av motoriske ferdigheter, men også sosiale og mentale (Skjesol & Lyngstad, 2021). Øving kan forstås som en selvtransformerende aktivitet hvor det som læres, kan oppfattes som nye og forbedrete vaner (Aggerholm et al. 2017). Dette representerer da en form for personlig utvikling for elevene. Denne utviklingen kan igjen kobles med kompetansemål for VG2 kroppsøving som “utføre trening på egen hånd og reflektere over hvordan fysisk aktivitet kan fremme god psykisk og fysisk helse og bidra til en helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i framtidig arbeidsliv” (Utdanningsdirektoratet, 2019). Kompetansemålet legger vekt på hvordan egen utvikling fremmer livslang bevegelseglede. Dette inkluderer at elevenes personlige utvikling kan være både fysisk og mental.

Modellbasert praksis kan implementeres for å adressere utfordringene som ofte oppstår i tradisjonell kroppsøvingsundervisning (Kirk, 2013). Som beskrevet i oppgavens teori, er disse modellene basert på et sentralt tema, snarere enn på individuelle bevegelsesaktiviteter (Hordvik et al., 2024). Dette er i tråd med Standal (2024) sitt prinsipp om at kroppsøvingsundervisning bør fokusere på et spesifikt tema over lengre tid, med mål om å skape mer meningsfulle læringsopplevelser for elevene. Elevene uttrykte at de forsto hvorfor lengden på prosjektet var 5 uker langt, da dette ga dem tid til å ha mulighet til å oppleve ferdighetsutvikling. Læreren trakk også frem tiden til prosjektet som positivt da det oppfordret alle elevene til å aktivisere

seg. I teorien har Hordvik et al. (2024) sine fire hovedaspekter for pedagogiske modeller blitt trukket frem. Disse er tematiske forløp, variasjon i temaer og pedagogikk, lengre læringsperioder og elevsentrert undervisning. Funnene viser at lengre læringsperioder har vært positivt for flere av elevene. Lærer trekker frem at tradisjonelt svakere elever har blitt støttet ved å få tiden de trenger for å aktivt delta i undervisningen. En lengre læringsperiode har også styrket elevenes mulighet til å utforske flere deler av øvingen og egen utvikling.

5.1.2 Ferdighetsutvikling gjennom øvingsmodellen

I den teoretiske delen av denne oppgaven beskrives tre grunnleggende prinsipper som sentrale for ferdighetsutvikling: belastning og tilpasning, variasjon og spesifisitet (Skjesol & Lyngstad, 2021). Prinsippet for spesifisitet kan sees sammen med flere av Aggerholm et al. (2017) kjennetegn på øving. For å kunne si at et individ øver må de ha et mål å øve mot (Aggerholm et al., 2017). Dette samsvarer med flere av de pedagogiske prinsippene lagt frem av Aggerholm et al. (2017). Øving må alltid ha et innhold, ettersom det ikke går an å øve på “ingenting”. Øvelser ble valgt for å jobbe mot et spesifikt mål, og ut fra egne forutsetninger. I observasjon og intervju med elevene uttrykte de at valg av øvelser enten ble hentet fra eget minne eller fra kilder til inspirasjon. Dette kan videre kobles med variasjonsprinsippet i ferdighetsutvikling (Skjesol & Lyngstad, 2021). Prinsippet for variasjon samsvarer med det å anerkjenne subjektivitet og gi meningsfulle utfordringer. Når variasjon blir implementert for individet, kan det hjelpe den enkelte med å reflektere over hensikten bak øvelsene. Deltaker 10 uttrykte forbedring i evne til å lage planer og gjennomføre dem som en del av sin utvikling. Flere elever skapte varierte planer og valgte ulike øvelser fra time til time. Prinsippet om spesifisitet samsvarer med prinsippet i øvingsmodellen om å fokusere på innholdet og formålene med øving. Øvelser bør velges som passer til hensikten med øvingen, da øving er en bevisst handling (Barker et al., 2018). For å kunne forbedre ferdigheter innenfor et felt, bør elevene jobbe målrettet (Skjesol & Lyngstad, 2021). Dette ble synliggjort av at mange elever valgte testnære øvelser for å øve på sin ferdighet.

Lærer uttrykker at de observerte ferdighetsutvikling hos elevene og koblet dette sammen med elevenes selvtillit og mestringsfølelse. Disse kobles mot at elevene hadde muligheten til å overføre dette videre til å møte nye utfordringer. Dette kan sees sammen med hvordan dybdelæring beskrives i overordna del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2017, 2025). Det beskrives som “Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike

måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre” (Utdanningsdirektoratet, 2025). Med dette synet kobles dette prosjektet sammen med personlig utvikling, ferdighetsutvikling og dybdelæring hos elevene. Opplevelse av personlig utvikling er noe elevene har uttrykt i løpet av prosjektet, som har blitt synliggjort av blant annet deltaker 2 og 6 i resultatene. For at elevene skal oppleve denne utviklingen er det viktig at de får tilstrekkelig tid til å øve på de ferdighetene de ønsker å forbedre (Aggerholm et al. 2017; Standal 2024). At elevene får nødvendig tid understrekes også av Utdanningsdirektoratet for å sikre dybdelæring og automatisering (Utdanningsdirektoratet, 2025). I dette prosjektet erfarte elevene en lengre periode med samme tema enn de har gjort tidligere. Tradisjonell kroppsøvningsundervisning har vært preget av en mer tematisk variasjon over en til tre timer per undervisningsområde (Standal, 2024). Prosjektet varte i fem uker med totalt fem økter. Elevene erfarte denne tidsrammen ulikt, avhengig av hvilke valg de tok. Flere faktorer skilte elevene i deres opplevelse av tid. Disse var samarbeidsgrad, målsettinger, tidligere erfaringer og ferdighetsnivå, evner til planlegging og refleksjon, bruk av kilder til inspirasjon, samt støtte fra andre elever. Forskerne observerte at elevene erfarte opplevelsen av tid som en indikator på hvor engasjerende og motiverende prosjektet var for dem.

5.1.3 Elevmedvirkning og samarbeid i kroppsøving og i øvingsmodellen

I det teoretiske rammeverket fremheves LK20s vektlegging av meningsfylte opplevelser for elevene, spesielt gjennom elevmedvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2017). De positive sidene ved samarbeid som elevene fremhever, gjenspeiles i læreplanverkets overordnede del, som omhandler sosial læring og utvikling, fagets relevans og sentrale verdier og kjerneelementer (Utdanningsdirektoratet, 2017, 2019). Utdanningsdirektoratet formidler blant annet: "Gjennom bevegelsesaktivitet og naturferdsel sammen med andre fremmer kroppsøving samarbeid, forståelse og respekt for hverandre," og "I kroppsøving skal elevene håndtere utfordringer og løse oppgaver i et mangfoldig læringsfellesskap." Standal (2024) trekker frem sosial kompetanse som et argument for å legitimere kroppsøvningsfaget. I dette prosjektet fikk elevene tidlig muligheten til å velge om de ønsket å samarbeide. En del av klassen valgte samarbeid, noe som kan ha blitt inspirert av læreren som allerede hadde etablert en kultur for samarbeid i klassen. Elevene uttrykte at samarbeid ble prioritert av læreren både i undervisningen og i vurderingene. Deltaker 2 var fornøyd med å kunne jobbe alene, og trakk frem god plass og mindre forstyrrelse som styrker for å øve på og utvikle ferdigheten sin. Muligheten til å velge samarbeid eller ikke ble da sett på som positivt for elevene, siden elevenes ønsker rundt

øvingen varierte. Elevene i grupper trakk frem flere positive sider ved samarbeid, som inkluderer konstruktive tilbakemeldinger, støttende ord, trivsel og læring med andre. Resultatene viste økt engasjement og oppfattet ferdighetsutvikling, både rapportert av elevene og læreren. Læreren understrekte at de ikke ville gjennomført prosjektet på nytt uten mulighet for samarbeid. Deltaker 6, 7 og 12 erfarte også at samarbeid kunne fremme læring, gjøre prosessen mer sosial, gi støtte i planleggingen, samt mulighet til felles refleksjon over testene. Elever som har hatt stor grad av samarbeid i øvingen står i kontrast til Barker et al. (2018) sin fjerde aktivitet i rammeverk for gjennomføring av øvingsmodellen, der elevene oppfordres til å jobbe på individuelt basis på egne ferdigheter. Barker et al. (2018) fremhever at elevene skal jobbe med individuelle prosjekter, som kan utfordres av elever som har like mål i øvingen og samarbeider. En utfordring med samarbeid som forskerne ønsker å trekke frem er muligheten for å miste selvstendigheten og handlekraften i prosjektet. Dette ble observert av forskerne når elevene skulle planlegge som en gruppe. Elever kopierte delvis eller helt planene til andre elever i gruppen. Dette gjorde at elevene risikerte å gjennomføre øvelser uten å ha fokus på innholdet (Aggerholm et al., 2017). Dette ble spesielt tydelig i grupper hvor en elev fremsto som mer kunnskapsrik enn de andre. Til tross for dette viser funnene at elevene selv erfarte at de fikk utviklet seg individuelt, selv om de samarbeidet med andre. Læreren delte samme erfaring, og trakk frem samarbeidet som en styrke for elevenes individuelle utvikling.

5.1.4 Elevenes utvikling når tester brukes i tråd med læreplanverket

Utdanningsdirektoratet presiserer at normrelaterte vurderingsprinsipper, som bruk av testresultater som grunnlag for vurdering i kroppsøving, ikke er i tråd med prinsippene for vurdering i faget (Utdanningsdirektoratet, 2024). De utdyper at tester har pedagogisk nytteverdi som læringsverktøy, særlig ved å støtte elevenes refleksjon rundt egen progresjon og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2024). En sentral del av dette prosjektet var at elevene skulle utforme og gjennomføre tester. Mange av elevene hadde begrenset eller ingen tidligere erfaring med bruk av tester i kroppsøvingsfaget. Dette resulterte i usikkerhet blant elevene om hvordan de skulle forholde seg til bruken av tester. Dette står i kontrast til Røset et al. (2023) som beskriver elevers erfaring med tester som nært knyttet til vurdering. Flere elever, inkludert deltakerne 7 og 6, brukte testene som verktøy for refleksjon, og uttrykte at «det er fint å se hva man gjør galt». Bruken av tester som pedagogisk redskap kan videre knyttes til øvingsmodellen, som den er beskrevet av Aggerholm et al. (2017). Denne refleksjonen støtter læringsprosessene i stegene lagt frem av Barker et al. (2018) i gjennomføring av

undervisningsopplegget. Barker et al. (2018) understreker at læreren skal ha en veiledende funksjon i denne prosessen.

Proessen med å utvikle og anvende tester, samt å reflektere over dem, fremsto som et verdifullt verktøy for flere elever. Forskerne observerte en gruppe som hadde backflip som sin ferdighet. De elevene uttrykte også at de ikke opplevde at testresultatene var noe de skulle bli vurdert på. Dette samsvarer med hvordan læreplanen skriver at tester skal benyttes om det skal brukes i kroppsøvningsundervisningen. Testene gjorde ferdighetsutviklingen synlig for elevene, og hjalp gruppen til å øve i området mellom "jeg kan" og "jeg kan ikke", som Aggerholm et al. (2017) beskriver som en form for usikkerhet. Kommentarer som "oi, var jeg så høyt oppe?" illustrerte deltakerenes reaksjoner, som ofte resulterte i økt vilje til å utfordre seg selv ytterligere. Prøving og feiling kan bli en kilde for læring og egen refleksjon, og skolen skal oppfordre elevene til å prøve seg på utfordringer, selv når det er ukjent om de vil lykkes eller ikke (Utdanningsdirektoratet, 2017, 2019). Utdanningsdirektoratet påpeker videre at elever skal "lære å reflektere over sin egen faglige utvikling og samarbeide med andre." Bruken av tester som et grunnlag for refleksjon og samtale kan være en motivasjonsfaktor og fremme læring (Utdanningsdirektoratet, 2024). Denne refleksjonen skal gi elever innsikt i egen kompetanse. Dette kobles sammen med at vurdering for læring er i motsetning til vurdering for rangering. Læreren trekker frem at det er viktig at testen brukes for refleksjon og ikke blir "statistikk". Lærer uttrykte også at de verdsatte innsatsen til elevene i øvingen mot målet og ikke prestasjonen i testene. Funnene viser at elevene opplevde at læreren vektla innsats som hovedgrunnlaget for vurdering, og at testresultatene ikke ble vurderingsgrunnlag. Deltaker 10 presiserer dette med å uttrykke at "Jeg tipper at det kanskje mer på innsatsen enn på sluttresultatet. (Læreren) vil jo heller se at vi gir full innsats enn at vi gir ingen innsats og klarer det".

Det at elevene fikk skape sin egen test samsvarer også med at testen var knyttet til målet de selv hadde skapt. Dette er med på å støtte elevenes øving mot perfeksjon. Sloterdijk (2013) beskriver at øving skiller fra arbeid da øving rettet seg mot perfeksjon og arbeid er rettet mot et produkt. Ved å øve mot perfeksjon, øver elevene mot sin egen ide av det Aggerholm et al. (2017) kaller fremragende prestasjon. Sloterdijk (2013) fremhever at det eksisterer en vertikal spenning iboende i all menneskelig aktivitet, inkludert øving. Aggerholm et al. (2017) skriver at å engasjere seg i denne vertikale spenningen lar individet se muligheten for forbedring. Refleksjonene rundt testen ga elevene mulighet til se sin egen progresjon mot målet sitt.

Elevene uttrykte at å se sin egen dokumenterte progresjon har vært nyttig for å synliggjøre egen utvikling. Deltaker 10 trakk frem dokumentasjon etter hver økt som bekreftelse på egen progresjon i ferdigheten. Barker et al. (2018) fremhever viktigheten av refleksjonen og et kritisk startpunkt i stegene i øvingsmodellen. Dette kobles sammen med steg to, fire og fem hvor elevenes bevisstgjøring er i fokus. Testen ga elevene muligheten til å reflektere rundt egen utvikling i disse stegene, og til å sammenligne hva de selv følte og hva de målte. Forskerne observerte at elevene som tidlig oppnådde målet med testen slet med veien videre. Dette fokuset på testen hemmet elevenes vertikalitet som da hindret elevenes øving.

Forskerne observerte at testene tok et stort fokus hos elevene. Forskerne trekker frem at for stort fokus på resultatene på slutttesten kan rette elevenes fokus på produktet av testen og vekk fra innholdet i øvingen. Dette kan trekke elevene mer mot arbeid og vekk fra øving, slik som beskrevet av Sloterdijk (2013). Forskerne observerte at slutttesten skapte anspenhet og ble et bevis for elevene om de hadde forbedret seg i ferdigheten. Å se på utviklingen som et endelig resultat fremfor en formativ prosess samsvarer dårlig med Aggerholm et al., (2017) sin fremstilling av øving. Dette kan gjøre at elevene erfarer avslutningen av undervisningsopplegget som trening fremfor øving (Aggerholm et al., 2017; Sloterdijk, 2013). I resultatene uttrykte noen elever en følelse av konkurranse når de gjennomførte de samme testene, noe som skapte en synlig rangering blant dem. Dette forekom til tross for at elevene var klar over at testresultatene ikke skulle benyttes som vurderingsgrunnlag. Bruken av tester i dette prosjektet har vært i tråd med intensjonene i læreplanverket for vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2024). Unike i dette prosjektet var at alle elevene skapte sin egen test i undervisning basert på øvingsmodellen. Det at alle elevene skapte og gjennomførte sin egen test reduserte den opplevde konkurransen mellom elevene. Forskerne trekker frem at dette kan være positivt, da reduksjonen i konkurranse kunne frigjøre mental kapasitet hos eleven til refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2025). Forskerne observerte også at dette støttet følelsen av eierskap til testen blant elevene.

5.1.5 Elevenes handlekraft og autonomi i øvingen

Resultatene trekker frem kjennetegnene ved øving som støttende for elevenes opplevde mestring og ferdighetsutvikling. Handlekraft er det som distanserer øving fra arbeid, med utgangspunkt i individuell frihet (Aggerholm et al., 2017; Sloterdijk, 2013). I dette prosjektet har elevene opplevd større autonomi sammenlignet med deres tidligere

kroppsøvningsundervisning. De har hatt handlekraft til selv å velge ferdighet, form for testing og plan for øving. Denne ansvarliggjøringen er en del av den elevmedvirkningen som vektlegges i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2017). Under intervjuet uttrykte flere elever positive følelser rundt denne autonomien, slik som deltaker 6, som uttrykte et økt engasjement etter at de fikk bytte ferdighet. Forskerne observerte et økt fokus på innholdet, målsetting og innsats hos denne deltakeren. Flere elever valgte å endre deres valgte ferdighet i løpet av den første økten. Dette valget førte til en endret mental innstilling hos elevene om egen øving. Forskerne observerte at elevene som valgte et mer definert mål ble mer bevisste på øvingen for å nå dette målet. Ved å lage et uspesifikt mål resulterte dette i uspesifikk øving. Dette samsvarer med Barker et al. (2018), som trekker estimering av fremgang øving mot målsetting. Elevene ble oppmuntret til å velge ferdigheter som de var personlig motiverte til å lære. Denne tilnærmingen ble benyttet for å gi elevene utfordringer som de opplevde som meningsfylte. Dette ble gjort for å prøve å sikre et av de fire pedagogiske prinsippene til øvingsmodellen, meningsfulle utfordringer (Aggerholm et al., 2017). Resultatene viste at elever som valgte øvelser uten tidligere erfaring hadde mer utholdenhet i øvingen. Forskerne observerte at disse elevenes opplevde økte følelse av eierskap til de valgte ferdighetene. Eierskapet ble demonstrert gjennom deres innsats i øvingen og måten de beskrev sin egen læringsprosess. Dette samsvarer med Aggerholms et al. (2017) sitt første pedagogiske prinsipp, som vektlegger at hver elev må møte meningsfulle og relevante utfordringer.

En av de faktorene som var ulikt mellom elevene i klassen var deres evne til å fokusere på innholdet i øvingen. Forskjellen mellom valg av enkle eller utfordrende ferdigheter hadde også innvirkning på elevenes opplevde utvikling. Elever som valgte mindre krevende ferdigheter viste ofte manglende evne til å planlegge og reflektere effektivt. Deres øving liknet mer på arbeid, som Arendt (1998) beskriver, der de bare gjennomførte repetisjonene. Barker et al. (2018) fremhever tydelig målsetting som viktig for gjennomføring av øvingsmodellen. Uten et spesifikt mål, mistet elevene fokuset på innholdet i øvingen. Funnene viser at dette førte til at de ble lettere distraheret og kunne forstyrre øvingen til andre elever. Valg av ferdighet sees da på som et viktig steg for både enkelteleven og klassen som en helhet. Manglende fokus på innholdet resulterte i begrenset opplevd ferdighetsutvikling og dermed redusert følelse av mestring. Dette ble fremhevet i funnene av elever som deltaker 2 og 14, som delte at de ikke følte på tilstrekkelig progresjon i sin valgte ferdighet. Dette førte til at elevene manglet anstrengelse og utfordring i øvingen, som Aggerholm et al. (2017) fremhever som kjennetegn for øving. Elevenes bruk av kilder til inspirasjon, samt deres standard for fremragende

prestasjoner, varierte avhengig av de eksisterende ferdighetene til enkelte elever i gruppen. I grupper hvor noen allerede hadde godt utviklede ferdigheter, fungerte disse elevene som et referansepunkt for fremragende prestasjoner for de andre i gruppa. Dette medførte at både bruk av inspirasjonskilder og standarder for fremragende prestasjon varierte avhengig av gruppedynamikken. Barker et al. (2018) fremhever viktigheten av å samle inn og bruke kilder til inspirasjon i aktivitet 3. Det ble observert hvordan grupper kunne reflektere sammen over kilder for inspirasjon i grupper. Forskerne observerte at gruppen med backflip, uten elever med tidligere erfaring i ferdigheten, samarbeidet om inspirasjonskilder i større grad enn andre grupper.

5.1.6 Lærers møte med øvingsmodellen i praksis

Læreren uttrykte innledende skepsis til prosjektet, grunnet de åpne rammene og den store graden av autonomi som ble tildelt til elevene. I resultatene beskrev læreren utfordringer med å avgjøre når det var hensiktsmessig å gripe inn hos elever som fulgte planer som kanskje ikke opplevdes som optimale fra lærers ståsted. Dette gjenspeiler forskning som sier at lærere ofte trenger tid for å bli komfortable med å anvende pedagogiske modeller (Casey, 2014; Casey & Kirk, 2021; Hordvik et al., 2024). Hordvik et al. (2024) understreker at læreren må være bevisst på omstillingen i forventningene elevene har når de blir mer aktive i egen og andres læring. Prosjektet var en endring fra tidligere undervisning og ga elevene mer autonomi. Dette gjorde at læreren måtte ta stilling til den nye rollen som hadde annerledes forventninger fra elevene. Denne rolletilpasningen krever innsats og tid fra læreren (Casey, 2014). Grunnet prosjektets relativt korte varighet, endret ikke rollen seg helt, siden elevene fremdeles var vant med en mer tradisjonell deduktiv undervisning.

I intervjuet etter undervisningsopplegget uttrykte læreren at de opplevde prosjektet som bedre enn først forventet. Noe læreren fremhevet som spesielt positivt ved dette prosjektet, og bruken av øvingsmodellen, var elevenes mulighet til å være kreative i planleggingen, og erfaringene de hadde med samarbeid. Læreren trakk frem at elevene fikk synliggjort hvordan samarbeid kan støtte egen og andres personlige utvikling i faget. Dette samsvarer med LK20s intensjoner for kroppøvfingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2017). Utdanningsdirektoratet beskriver samarbeid som en sentral komponent i elevenes utdanning og understreker at elevene skal "medvirke til læring for andre" i kompetansemålene for kroppøving i VG2 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Standals (2024) sitt argument for sosial kompetanse som en

legitimisering av faget vil kunne trekkes opp mot lærerens opplevelser med perioden. I resultatene ble det fremhevet at elevene virkelig fikk erfare "kjernen i samarbeid." Læreren påpekte at det ofte kan være utfordrende for elever å forstå hva begrepet samarbeid innebærer innen kroppsøving. Elever som valgte samme ferdighet trakk ofte sammen i mindre grupper og begynte å samarbeide om øvingsprosessen. Dette ble støttet av lignende mål, eierskap til ferdigheten og betydelig autonomi. Dette samarbeidet oppsto til tross for at elevene ble presentert med vurderingsgrunnlag og måloppnåelse for perioden, der samarbeid ikke inngikk i vurderingskriteriene (vedlegg 10). Likevel uttrykte elevene og læreren at samarbeidet var vektlagt i ordinær kroppsøvingsundervisning, og en viktig del av elevenes innsats. Læreren observerte at felles målsetting mellom elevene kunne skape spontan oppmuntring og konstruktive tilbakemeldinger.

En annen styrke læreren fremhevet ved prosjektet var at alle elevene, uavhengig av egne forutsetninger, kunne vise innsats og se positive resultater av egen aktivitet. Læreren koblet denne dynamikken til prosjektets varighet, som ga alle elever muligheten til å oppleve en form for fremgang. I intervjuet delte læreren "hvis du legger litt innsats over tid, så vil det kunne gi avkastning", og at dette gjaldt for alle elevene uavhengig av deres forutsetninger. Læreren uttrykte at å overlate kontrollen til elevene ga dem muligheten til å oppleve mestring gjennom autonomi. Dette samsvarer med intensjonene i læreplanverket om mestring og utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2017). "Elever som opplever mestring, motiveres til å bli mer utholdende og selvstendige. Prøving og feiling kan være en kilde til læring og erkjennelse, og elevene skal oppfordres til å prøve seg også når det er usikkert om de vil lykkes. Det er skolens oppgave å gi elevene trygghet til å krysse grenser og prøve noe vanskelig" (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Casey (2014) understreker at det er viktig å få bekreftelser på at modellen som utforskes har ønskede utfall for elevene. Å oppleve "bevis" på at modellen har gunstige utfall er viktig for at modellen tas med som et verktøy i undervisningspraksisen til lærere. Læreren i prosjektet har observert gunstige utfall fra gjennomføringen av denne pedagogiske modellen. De gunstige utfallene var økt autonomi, opplevd ferdighetsutvikling og økt deltakelse for elevene med dårlige ressurser i kroppsøving. Disse utfallene kan påvirke om læreren tar med modellen som et verktøy inn i videre undervisning (Casey, 2014; Hordvik et al., 2024). Aggerholm et al. (2017) vektlegger at i undervisning basert på øvingsmodellen bør det brukes en formativ vurdering som støtter elevenes øving fremfor en mer summativ vurdering av produktet av

øvingen. Dette står i samsvar med hva læreren i prosjektet praktiserte. Læreren vektla at vurdering i perioden skulle samsvare med disse føringene. En formativ vurdering som støtter elevenes øving er ønskelig i øvingsmodellen, ettersom øving ikke er noe som kan observeres fra utsiden (Aggerholm et al., 2017).

5.2 Fremtidige tilpasninger av undervisningsopplegget

Læreren som deltok i prosjektet foreslo konkrete justeringer som kunne forbedre fremtidige gjennomføringer av undervisningsopplegget. Et konkret forslag var å etablere en "øvelsesbank" for elever som hadde vansker med selvstendig planlegging og målsetting. Hensikten med en slik øvelsesbank var å støtte elever som strevde faglig og med å definere egne mål, gjennom å tilby strukturerte alternativer. I det opprinnelige prosjektet gikk mye av lærerens tid med til individuell støtte for elever som hadde utfordringer med å formulere mål og velge øvelser, noe som reduserte tiden til veiledning og refleksjon med andre elever. Øvelsesbanken ville blitt benyttet som et tidsbesparende tiltak for å forbedre gjennomførbarheten av undervisningsopplegget, spesielt i større klasser med begrensede ressurser. Forskerne foreslår at øvelsebanken ikke skal introduseres i begynnelsen av undervisningsopplegget, men heller tilbys selektivt til elever som opplever vanskeligheter, for å unngå at den blir sett på som et erstatningsalternativ for egen målsetting. Målet er å sikre at elevene selv setter mål de kan identifisere seg med, da det gir større eierskap. Dette argumentet bygger på teorien om at arbeid utført uten bevisste målsetninger ikke oppfyller prinsippene bak øving, som fremhevet av Sloterdijk (2013) og Aggerholm et al. (2017).

Under prosjektet har forskerne trukket frem praktiske hensyn de ønsker å innføre for en eventuell ny gjennomføring. Forskerne ønsker å vektlegge valget av en ferdighet som elevene har begrenset eller ingen erfaring med. Barker et al. (2018) legger frem dette som et krav i aktivitet 2. Felles for elevene som har valgt slike ferdigheter er at de fulgte føringene bak stegene til Barker et al. (2018) i øvingsmodellen i større grad. Disse elevene uttrykte økt opplevd mestring og opplevd ferdighetsutvikling. Barker et al. (2018) understreker at fra et øvingsperspektiv bør elevene velge en ferdighet som de er interesserte i og mangler erfaring med. Barker et al. (2018) understrekes også at man bør kunne endre øvingen basert på progresjon. Dette samsvarer med hvordan testing ble brukt i prosjektet. Ved å bruke tester for å reflektere over egen kompetanse, vil elevene arbeide mer i tråd med føringene til LK20.

Elevene uttrykte at teoriøkten var nyttig for deres forberedelser, men at plasseringen av denne før juleferien var utfordrende. Mange hadde glemt innholdet når den praktiske delen startet. Forskerne foreslår at teoriøkten i fremtiden legges nærmere oppstarten av den praktiske delen for å støtte tilgjengeligheten av teorien for elevene. Forskerne observerte at undervisningen krever mye tid og oppmerksomhet fra læreren. Dette kan gjøre det utfordrende for læreren å gjennomføre lignende undervisning i en større klasse. Dette samsvarer med funn gjort av Askilsen & Aggerholm (2024). For større grupper vil det være fordelaktig å ha flere lærere eller pedagoger tilstede, noe som vil gi økt støtte og oppfølging under øvingsprosessen.

5.3 Styrker og svakheter ved oppgaven

Forskerne, som er uerfarne i rollen, har ansett det som viktig å utvikle en refleksiv forståelse av hvordan egne holdninger og kunnskaper har påvirket arbeidet med oppgaven. I denne oppgaven har behovet for en vurdering av prosessen og valgene bak oppgaven blitt synliggjort. Forskning på kvalitet i kvalitativ forskning har blitt trukket frem for å vurdere denne prosessen (Braun & Clarke, 2020, 2022; Leseth & Tellmann, 2021; Tracy, 2010). Å synliggjøre styrker og svakheter ved oppgaven var et av disse tiltakene. Dette hadde som hensikt å skape en troverdig og gjennomiktig oppgave.

5.3.1 Styrker ved oppgaven

Oppgavens struktur og etterfølgelse av et sosialkonstruktivistisk, kvalitativt rammeverk gir leseren mulighet til å følge prosessen mot funnene, og studien blir lettere å reprodusere. Forskningsspørsmålet er teoretisk begrunnet og undersøker et mindre kjent tema, som åpner for å kunne skape ny kunnskap (Tracy, 2010). Oppgaven søker en sterk teoretisk forankring og benytter flere kilder for å undersøke de viktigste teoretiske rammene for oppgaven. Forskerne har forsøkt å samle inn varierte og detaljrike data om deltakerne, og har brukt observasjon for å kunne bekrefte deltakernes utsagn (Fangen, 2010). Datagrunnlaget samlet inn gjennom observasjon og intervju sees på som bredt og rikt i forhold til antallet deltakere og ressursene tilgjengelige. Å belyse konteksten for datainnsamlingen har vært viktig og begrunnet i det sosialkonstruktivistiske ståstedet (Adams, 2006; Braun & Clarke, 2022). For å fremheve meningen bak dataen har også forskerne tatt hensyn til deltakernes begreper og kategorier, gjennom tilpassede intervjuguider og tilpasset formidling om deltakelse i forskningsprosjektet. Etiske betraktninger har formet oppgaven, og å utvikle kunnskaper om etisk bevisst forskning ble gjort i forkant av rekruttering til prosjektet. Informert samtykke har blitt understreket

gjennom teoretisk undervisning, skriftlig informasjonsskriv og blitt vektlagt ved hver anledning forskerne møtte deltakerne. En helhetlig etisk vurdering av prosjektet ble utarbeidet etter analysen av datamaterialet.

5.3.2 Svakheter ved oppgaven

Forskerne identifiserer flere svakheter ved oppgaven. Disse stammer fra begrenset tid og ressurser, og manglende kompetanse hos forskerne. Å kun undersøke én klasse er en av disse begrensningene. Dette gjør at spesielt lærerens erfaringer er vanskelig å sammenligne opp mot hvordan lærere med annen undervisningspraksis ville opplevd prosjektet. Klassen vi undersøkte ble valgt ved bekvemmelighetsutvalg, og var ikke begrunnet i forkant av rekruttering av læreren. Antall observasjoner og økter til øving ble tilpasset etter samarbeidsskolens timeplan, og det hadde vært ønskelig å ha mer tid til å observere deltakerne i de praktiske timene med øving. Det hadde også vært ønskelig å ha den teoretiske økten tettere på oppstart av øvingsøktene, slik at det teoretiske innholdet om modellen ville vært lettere tilgjengelig for elevene i klassen. Det var også flere deltakere som ikke kunne intervjues, kun observeres, og dermed kan perspektiver til disse elevene mangle dybde i datamaterialet, som svekker trianguleringen av de kvalitative dataene (Fangen, 2010). Manglende erfaring med produksjon av akademiske tekster og bruk av refleksiv tematisk analyse har gjort at dette har blitt opplevd som tids- og ressurskrevende. Observasjonene i starten av undervisningsperioden manglet detaljer og krevde at forskerne evaluerte seg selv som måleinstrumenter. Dette gjorde at datamaterialet fra 1. og 2. øvingsøkt er mindre utfyllende enn fra 3. og 4. øvingsøkt. Forskernes aktive deltagelse kan ha introdusert bias, påvirket hvilke aspekter som ble prioritert under observasjonen, og styrt intervjufokus. Forskernes egne bias kan også ha påvirket valg av metode og teori, der kjent eller komfortabelt innhold kan ha blitt vektlagt uten tilstrekkelig begrunnelse. Det trekkes frem at det krever mye å analysere taus kunnskap, sosiale prosesser, begreper og kategorier som deltakere benytter (Braun & Clarke, 2022). Dette krever god kompetanse fra forskere som instrumenter både i dataskapningen og i analysen. Forskerne erkjenner at begrensede kunnskaper om fagområdet og om tidligere forskning kan ha ført til at relevant teori ikke ble inkludert, noe som kunne ha gitt ytterligere innsikt i forskningsspørsmålet.

5.3.3 Bruk av kunstig intelligens (KI) i oppgaven versus i analysen

Kunstig intelligens (KI) har blitt benyttet som et verktøy i oppgaven, med fokus på 3 punkter: Disse har vært språkvasking, transkribering og gjennomgang av større litterære verk. Dette omfanget av bruk av KI er gjort i samsvar med UiA sine retningslinjer, og er redegjort i metodekapittelet. KI har hovedsakelig vært et tidsbesparende verktøy, og er begrunnet i tids- og ressursomfanget til oppgaven. Et bevisst valg i oppgaven har vært å ikke benytte KI i analysearbeidet av datamaterialet. Jowsey et al. (2025) trekker frem at KI som simulert intelligens ikke er i stand til å skape mening. Oppgaven plasserer seg i et sosialkonstruktivistisk ståsted, som anser data som et felles produkt skapt i samhandlingen mellom deltakere og forskere (Leseth & Tellmann, 2021). Artikkelen trekker også frem at KI i analysearbeidet ikke samsvarer med metodologien bak analytiske tilnærminger slik som refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022, Jowsey et al., 2025). Artikkelen trekker også frem at kvalitativ forskning bør være en menneskelig aktivitet, og at KI har konsekvenser for klodens miljø og arbeidere i sydlige land. Dette har begrunnet valget i denne oppgaven om å gjøre analysearbeidet manuelt og med forskernes subjektive innvirkning på materialet i fokus.

5.3.4 Refleksjoner rundt metode

Metodiske beslutninger ble tatt med tanke på prosjektets ettårige tidsramme, som begrenset omfanget til én klasse. Dette kom av ressurs- og tidsmessige årsaker, selv om et større utvalg kunne ha gitt et bredere datagrunnlag. Lærerens vurderingsgrunnlag på elever i perioden er ikke inkludert i datamaterialet, blant annet på grunn av bruk av videoopptak og hensyn til personopplysninger i særlige kategorier. Lærerens vurderingsgrunnlag på elever i perioden er ikke inkludert i datamaterialet, blant annet på grunn av bruk av videoopptak og hensyn til personopplysninger i særlige kategorier (Eriksen & Holtan, 2023). Kunnskapsproduksjon i forskning kan ikke skilles fra forskeren selv, da forskeren fungerer som en aktiv medskaper av data gjennom interaksjon med både deltakerne og forskningssituasjonen (Adams, 2006; Leseth & Tellmann, 2021). Forskerne påvirket både rammene for datainnsamlingen og datamaterialet, som gjør det viktig å synliggjøre forskerens posisjon og tidligere kunnskaper. I denne oppgaven arbeider to forskere sammen for å planlegge og utføre prosjektet. Dette samspillet påvirker alle aspekter fra metodiske valg til analyse av datamaterialet og diskusjonen om funnene. Til tross for forskernes bakgrunn innen matematiske og naturvitenskapelige fag, som tradisjonelt kunne ha ført til et kvantitativt forskningsdesign, ble det besluttet at en kvalitativ tilnærming bedre fanget opp elevenes subjektive opplevelser. Slike erfaringer er vanskelig å redusere til målbare

størrelser uten å miste meningsinnholdet (Leseth & Tellmann, 2021). Det å redusere disse erfaringene til kvantifiserbare enheter kan føre til tap av meningsfull nyanse (Braun & Clarke, 2022). Metoder som begrenser dialog og språkbruk, som standardiserte spørreskjemaer, ble derfor vurdert som mindre hensiktsmessige. I en oppgave der forskerne samarbeider tett med deltakerne over tid, er innvirkningen på datamaterialet uunngåelig. Refleksiv tematisk analyse fremhever valg i analyseprosessen og kontekstualiserer datamaterialet, og fremmer kritisk tilnærming til egne fortolkninger og bias (Braun & Clarke, 2020, 2022). Dette har gjort det passende å velge refleksiv tematisk analyse som analytisk tilnærming. RTA belyser valg i analyseprosessen og hvilken teori som trekkes inn, som støtter en dokumenterbar og troverdig oppgave. Denne tilnærmingen har fremhevd forskerens aktive rolle i forskningsprosessen og belyst hvordan forskerens erfaringer, valg og tolkninger har formet oppgaven.

5.3.5 Etisk forsvarlighetsvurdering

Oppgaven holder forsvarlighet som et grunnleggende prinsipp for alle etiske valg forskerne har tatt i prosjektet. Godkjenningene fra SIKT og FEK utgjør det formelle rammeverket for prosjektets forsvarlige gjennomføring. Etiske vurderinger, inkludert risikovurderinger og personvern, ble integrert i arbeidet med prosjektet. Personvern ble ivaretatt gjennom anonymisering og sikker dokumentlagring. Gjennom rekrutteringsprosessen ble det også tatt høyde for avhengighetsforhold mellom læreren og elevene, med en klar holdning om at deltakelse skulle være frivillig. Av denne grunn var forskerne nøkkelpersoner i rekruttering av elever som deltakere. Etter disse vurderingene ble prosjektet ansett som forsvarlig å gjennomføre, basert på en helhetlig etisk evaluering som inkluderte SIKT og FEK-søknader.

Kapittel 6: Konklusjon

Denne oppgaven har undersøkt hvordan elever og lærere erfarte øving og bruk av tester som et ledd i ferdighetsutvikling i kroppsovingsundervisning basert på øvingsmodellen. Gjennom en kvalitativ tilnærming og refleksiv tematisk analyse har oppgaven belyst hvordan øvingsmodellen, testing og ferdighetsutvikling har blitt erfart både av læreren og elevene. Funnene viser at både målrettet øving og refleksiv bruk av testing har støttet elevenes opplevde ferdighetsutvikling.

Det ble synliggjort fem temaer i analysen: (1) Testing kan skape refleksjon, (2) Individuell utvikling kan skapes gjennom samarbeid, (3) Utfordringer oppleves som givende, (4) Øving kan skape mestring og (5) Elevaktiv læring er positivt og gjennomførbart. (1) Oppgaven viser at tester som pedagogisk verktøy fremmer elevenes personlige utvikling når testresultatene anvendes som grunnlag for refleksjon fremfor vurdering. Både individuell og gruppebasert refleksjon gir innsikt i elevenes kompetansenivå og øvingsområder. Tester fungerer dermed som et instrument for å dokumentere elevenes egen progresjon i forhold til egensatte mål. (2) Elevene kunne velge å samarbeide eller ikke. Elevene som samarbeidet erfarte dette som en kilde til refleksjon og konstruktive tilbakemeldinger. Samarbeidet ble også beskrevet som støttende for sosial trivsel og utholdenhet i øvingen. Funnene indikerer at gruppearbeid ikke begrenset elevenes individuelle utvikling. (3) Det ble observert et skille mellom elever som valgte enkle versus krevende mål, ut fra deres individuelle forutsetninger. Elever som valgte utfordrende mål viste større vilje til planlegging og refleksjon, et sterkere fokus på øvingsinnhold, økt opplevd ferdighetsutvikling og større engasjement i prosjektet. (4) Elever som erfarte ferdighetsutvikling gjennom øving, rapporterte i større grad mestringsopplevelser. Flere elever beskrev mestring som en sentral drivkraft for videre øving, særlig når de overkom konkrete utfordringer i øvingsperioden. I perioden aktiviserte alle elevene seg i timene, uavhengig av faglige forutsetninger. (5) Læreren erfarte at periodens fokus på handlekraft ga elevene en aktiv rolle og økt ansvar for egen læring, noe som medførte større eierskap til øvingsprosessen. Læreren fremhevet tilstrekkelig tid som en faktor for å støtte mestringsopplevelser, særlig hos elever med tradisjonelt svake faglige forutsetninger.

Denne oppgaven har bidratt til økt kunnskap om elevers og lærers erfaringer med bruk av egenvalgte tester og øvingsmodellen. Selv om prosjekter basert på øvingsmodellen har blitt gjennomført tidligere, gir introduksjonen av tester et nytt perspektiv på øvingsmodellen i praksis. Oppgaven fremhever også hvordan et helhetlig fokus på elevers utvikling, gjennom elevmedvirkning, handlekraft og refleksjon, kan være fordelaktig. Integreringen av testing som et pedagogisk verktøy i eksisterende pedagogiske modeller som øvingsmodellen viser potensialet for å utvide anvendelsesområdene til pedagogiske modeller.

Prosjektet åpner for nye perspektiver som forskerne anser som både spennende og nyttige for å utvide forståelsen innen forskningsfeltet. Å gjennomføre lignende undervisning i en annen klasse kunne ha vært interessant, da det ville gitt mulighet til å utforske forskjellige klassekulturer og undervisningspraksiser. Det ville vært interessant å gjennomføre prosjektet i en klasse med større erfaring med testing og målrettet trening, slik som en toppidrettsklasse. Funnene indikerer at tidsfaktoren var avgjørende for elevenes forhold til øving og ferdighetsutvikling. På grunn av praktiske begrensninger var dette prosjektet tidsbegrenset. Videre forskning med et utvidet tidsrom kunne derfor være gunstig for å undersøke testing i øvingsmodellen.

Avslutningsvis fremhever forskerne at elevaktiv undervisning, hvor elevene opplever ansvar og får mulighet til å utøve egen handlekraft, fremmet elevenes opplevde mestring og ferdighetsutvikling. Øvingsmodellen har gitt undervisningsopplegget et rammeverk som har støttet elevenes autonomi og ansvar for egen og andres læring og utvikling. Samarbeid mellom elever har støttet personlig utvikling og sosial kompetanse. Læreren har hatt gode erfaringer med å implementere øvingsmodellen i kroppsøvingsundervisningen. Disse inkluderte elevenes autonomi, opplevde utvikling og aktivisering av hele elevmassen. Elevene og læreren har erfart tester som et positivt, refleksivt, ledd i øving mot ferdighetsutvikling i kroppsøvingsundervisning basert på øvingsmodellen.

Kapittel 7: Referanseliste

- Adams, Paul. (2006). Exploring social constructivism: Theories and practicalities. *Education* 3-13, 34(3), 243-257. <https://doi.org/10.1080/03004270600898893>
- Aggerholm, K. & Standal, Ø. F. (2021). Kroppslig læring er noe man kan øve seg på. I T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørsum (Red.), *Kroppslig læring: Perspektiver og praksiser* (s. 72–83). Universitetsforlaget.
- Aggerholm, K. (2015). *Talent Development, Existential Philosophy and Sport: On Becoming an Elite Athlete*. Routledge.
- Aggerholm, K. (2016). On Practising in Sport: Towards an Ascetological Understanding of Sport. *Journal of the Philosophy of Sport*, 43(3), 350–364. <https://doi.org/10.1080/00948705.2016.1159917>
- Aggerholm, K., Standal, O., Barker, D. M., & Larsson, H. (2017) On practising in physical education: outline for a pedagogical model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 197-208, <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1372408>
- Arendt, H. (1998) [1958] *The Human Condition* (2. utg.). University of Chicago Press.
- Arnold, P. J. (1991). The Pre-eminence of Skill as an Educational Value in the Movement Curriculum. *Quest*, 43, 66–77. <https://doi.org/10.1080/00336297.1991.10484011>
- Askildsen, C-E. M. & Aggerholm, K. (2024) Practising in physical education: a phenomenologically grounded study of student experiences. *Sport, Education and Society*, 29(9), 1041-1055, <https://doi.org/10.1080/13573322.2023.2265384>
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøvingsslaget*. [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Telemark.
- Barker, D. M., Aggerholm, K., Standal, O. & Larsson, H. (2018) Developing the practising model in physical education: an expository outline focusing on movement capability. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 209-221, <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1371685>
- Bjørke, L., & Casey, A. (2024). Practising collaboration in model implementation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 29(5), 491–504. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2125945>
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner: En sorts metodbok*. Studentlitteratur.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2016). (Mis)conceptualising themes, thematic analysis, and other problems with Fugard and Potts' (2015) sample-size tool for thematic analysis. *International Journal of social research methodology*, 19(6), 739-743. <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1195588>

- Braun, V. & Clarke, V. (2020). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328-352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE Publications Ltd.
- Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods (4. utg.)*. Oxford University Press.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. Routledge.
- Casey, A. & Kirk, D. (2021). *Models-based Practice in Physical Education*. Routledge.
- Casey, A. & MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 294-310. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429588>
- Casey, A. (2014). Models-based practice: great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 18-34. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726977>
- Den kongelige kirke, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Kroppsoving*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. <https://www.nb.no/items/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?page=5>
- Dyson, B & Rubin, A. (2003). Implementing Cooperative Learning in Elementary Physical Education, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74(1), 48-55, <https://doi.org/10.1080/07303084.2003.10608363>
- Dyson, B. & Casey, A. (2014). *Cooperative Learning in Physical Education: A Research-Based Approach*. Routledge.
- Eriksen, S. H. & Holtan, A. (2023). Analyse i kvalitativ forskning – Det vi ikke skriver om. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 7(3), 1-14. <https://doi.org/10.18261/nost.7.3.1>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon (2. utg.)*. Fagbokforlaget.
- Fletcher, T., Chróinin, D. N., Gleddie, D. & Beni, S. (2021). *Meaningful Physical Education: An Approach for Teaching and Learning*. Routledge.
- Foucault, M. (1985). *The History of Sexuality. Volume 2: The Care of the Self*. (H. Robert, Overs.). Pantheon Books. (Opprinnelig utgitt 1984)
- Foucault, M. (1986). *The History of Sexuality. Volume 3: The Care of the Self*. (H. Robert, Overs.). Pantheon Books. (Opprinnelig utgitt 1984)
- Foucault, M. (2005). *The Hermeneutics of the Subject: Lectures at the Collège de France 1981-1982*. Palgrave USA

- Greenwood, J & Levin, M. (2015). *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change* (2.utg). SAGE Publications, Inc.
- Hordvik, M. & Aaring, V. (2021). Modellbasert praksis – én visjon for fagfornyelse i kroppsoving. I E.Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsoving* (s. 191-217). Cappelen Damm Akademisk.
- Hordvik, M., Bjørke, L. & Standal, Ø. (Red.). (2024). *Modellbasert praksis i kroppsoving*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jowsey, T., Braun, V., Clarke, V., Lupton, D. & Fine, M. (2025). We Reject the Use of Generative Artificial Intelligence for Reflexive Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 0(0), <https://doi.org/10.1177/10778004251401851>
- Kirk, D. (2013). Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973–986, <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Læreplan i kroppsoving (KR01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2022). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg) Cappelen Damm Akademisk.
- Lindgren, R. & Barker, D. (2019) Implementing the Movement-Oriented Practising Model (MPM) in physical education: empirical findings focusing on student learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 534-547, <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1635106>
- Opplæringslova (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa*. 2023-06-09-30. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30/KAPITTEL_3-1#%C2%A75-4
- Ravenek, M.J. & Rudman, D.L. (2013). Bridging Conceptions of Quality in Moments of Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 12(1), 436–456. <https://doi.org/10.1177/160940691301200122>
- Rose, J. & Johnson, C.W. (2020). Contextualizing reliability and validity in qualitative research: towards more rigorous and trustworthy qualitative social science in leisure research. *Journal of Leisure Research*, 51(4), 432–451. <https://doi.org/10.1080/00222216.2020.1722042>
- Røset, L., Green, K., Sigurjonsson, T., Tjomsland, H. E., Cale, L. & Thurston, M. (2023). ‘Now we have gym, now we have to perform’: Norwegian students’ perceptions of assessment and grading in physical education. *European Educational Research Journal*, 23(6), 871-901. <https://doi.org/10.1177/14749041231175565>

- Ryle, G. (2009) *The Concept of Mind 60th Anniversary Edition*. Taylor and Francis Ltd.
- Siedentop, L. (1994). *Sport Education: Quality PE through Positive Sport Experiences*. Human Kinetics.
- Skjesol, K. & Lyngstad, I. (Red). (2021). *Kroppsøving, læreren og eleven: Pedagogiske emner og forskningsinnstinkter*. Fagbokforlaget.
- Sloterdijk, P. (2013). *You must change your life* (W. Hoban, Overs.). Polity Press. (Opprinnelig utgitt 2009)
- Solbakk, J., H. (2014, 10. oktober). *Sårbare grupper*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/sarbare-grupper/>
- Spradley, J. P. (1979). *Ethnographic Interview*. Cengage Learning, Inc.
- Standal, Ø, F. (2024). Fire hovedgrunnar for kroppsøving i skulen. I M. Hordvik, L. Bjørke, Ø.F. Standal (Red.), *Modellbasert praksis i kroppsøving* (s. 19 - 30). Cappelen Damm akademisk
- Standal, Ø. F., Moen, K. M. & Westlie, K. (2020). «Ei mil vid og ein tomme djup»? – Ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 34–51. <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>
- Stolz, S. (2014). *The philosophy of physical education. A new perspective*. Routledge.
- Thoresen, L., Rugseth, G. & Bondevik, H. (2020). *Fenomenologi i helsefaglig forskning*. Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Tracy, S.J. (2010). Qualitative Quality: Eight ‘Big-Tent’ Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Tremoen, T., Sørensen, A. & Lagestad, P. (2024). The past and current role of pupil’s effort and physical tests in Norwegian physical education teacher’s assessment. *Frontiers in education* (9), <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1437937>
- Universitetet i Agder. (2025). Masterhåndbok *Veiledende retningslinjer for mastergrad idrettsvitenskap, lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag, GLU-master kroppsøving*. Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving.
- Universitetet i Agder. (2025, 8. juli). *Retningslinjer for bruk av KI i eksamensbesvarelser og skriftlige oppgaver*. <https://www.uia.no/studier/for-studenter/eksamen/kunstig-intelligens-i-oppgaveskriving.html>
- Universitetet i Agder. (2026, 12. mars). *KI-ressurser*. <https://www.uia.no/uia-hjelp/it/ai.html>

- Universitetet i Oslo. (2026, 7.april). *Hvilke typer data kan samles inn og lagres i Nettskjema*.
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/hvilke-data-kan-lagres-i-nettskjema.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 17. august). *Kjennetegn på måloppnåelse – kroppsøving vg2*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-kroppsoving-vg2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024, 1. november). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/#a161693>
- Utdanningsdirektoratet. (2025, 02. juli). *Dybdelæring*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2026, 05. mars). *Kort om kroppsøving*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/kort-om-kroppsoving/>
- Vinje, E. E., Haugen, F. L., Vagle, M., Aaring, V. F., Fon, K. P., Brattenberg, S., et al. (2024). Et forståelig kroppsøvingsfag?: Kroppsøvingsfaget etter fagfornyelsen – erfaringer fra elever og lærere på ungdoms-og videregående trinn Rapport fra FUSK-undersøkelsen 2022 (Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 139). Universitetet i Sørøst-Norge. https://www.usn.no/getfile.php/13757556-1676988014/usn.no/aktuelt/FUSK_RAPPORT_1-23.pdf
- von Heimburg, D. & Ness, O. (Red.). (2021). *Aksjonsforskning: Samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn*. Fagbokforlaget.
- Yong, W. K., Husin, M. & Kamarudin, S. (2021). Understanding Research Paradigms: A Scientific Guide. *Journal of Contemporary Issues in Business and Government*, 27(2), (Utilgjengelig DOI) https://www.researchgate.net/publication/369670077_Understanding_Research_Paradigms_A_Scientific_Guide

Kapittel 8: Vedlegg

Vedlegg 1: Meldeskjema til Sikt – kunnskapssektorens tjenesteleverandør



Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Referansenummer

205173

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn
- Stemme på lydoptak

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for helse- og idrettsvitenskap / Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving

Prosjektansvarlig

Erik Kaarstein, erik.kaarstein@uia.no, tlf: 38141338

Er behandlingsansvaret delt med flere institusjoner?

Nei

Prosjektinformasjon

Tittel

Øve på ferdighet gjennom selvvalgt test

Sammendrag

Vi ønsker å vite mer om hvordan elevene lærer og opplever prosessene i ferdighetsutvikling. Hensikten med prosjektet er å undersøke opplevelsene til elever og lærere ved bruken av øvingsmodellen i undervisning og knytte inn bruken av tester som et ledd i ferdighetsutvikling. Vår problemstilling er "Hvordan opplever elever og lærere på toppidrett og bredde bruk av standardiserte tester som ledd i ferdighetsutvikling i øvingskonteksten".

Akademisk nivå

Master

Kontaktinformasjon, student

Håvard Lindeflaten, havardel02@hotmail.com, tlf: 97574199

Overordnet formål med behandlingen

Forskning eller studentoppgave

Beskriv hva du skal forske på, og hvorfor du må behandle personopplysninger for å oppnå det angitte formålet

Vi ønsker å vite mer om hvordan elevene lærer og opplever prosessene i ferdighetsutvikling. Hensikten med prosjektet er å undersøke opplevelsene til elever og lærere ved bruken av øvingsmodellen i undervisning og knytte inn bruken av tester som et ledd i ferdighetsutvikling. Av denne grunn må vi gjennomføre intervjuer med deltakerne for å få vite hva deres erfaringer med prosjektet er.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige kategorier personopplysninger (GDPR art. 6)

- Samtykke

Supplerende lovlig grunnlag

Tillatelser

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Elever over 16år med idrett som et fag i skolen.

Beskriv hvordan du finner frem til eller kontakter utvalget

Vi tar kontakt med skoler som da kan stille deres klasser til disposisjon om læreren ønsker dette. Elevene i klassen samt læreren velger individuelt om de ønsker å gi samtykke.

Aldersgruppe

16 - 19

Hvilke personopplysninger vil bli behandlet om utvalg 1?

- Navn
- Stemme på lydopptak

Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige kategorier personopplysninger (GDPR art. 6)

- Samtykke

Hvem samtykker for unge 16-17 år?

Ungdom

Hvordan innhentes opplysningene om utvalg 1?

Gruppeintervju

Oppsummer tematisk innhold i gruppeintervjuene, og hvordan de praktisk gjennomføres

Det tematiske innholdet i intervjuene er øvingsmodellen, bruken av tester og ferdighetsutvikling. Intervjuene gjennomføres som gruppeintervju med elever som har gitt samtykke. Intervjuene gjennomføres etter den praktiske perioden med prosjektet er ferdig. Elevene samles da i grupper og blir intervjuet i henhold til intervjuguiden som er vedlagt.

Vedlegg

[Intervjuguide elever Fikset 1.docx](#)

Informasjon til utvalg 1

Mottar utvalget informasjon om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan mottar utvalget informasjon om behandlingen?

Skriftlig (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

[FERDIG Elevversjon Informasjon og forespørsel om deltakelse i et forskningsprosjekt ved Universitetet i Agder.docx](#)

Utvalg 2

Beskriv utvalget

Lærere på videregående med idrett som fag

Beskriv hvordan du finner frem til eller kontakter utvalget

Vi tar kontakt med skoler som kan være passende. Læreren til klassen er da personen vi ønsker å intervju.

Aldersgruppe

23 - 66

Hvilke personopplysninger vil bli behandlet om utvalg 2?

- Navn
- Stemme på lydopptak

Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige kategorier personopplysninger (GDPR art. 6)

- Samtykke

Hvordan innhentes opplysningene om utvalg 2?

Personlig intervju

Oppsummer tematisk innhold i intervjuene, og hvordan de praktisk gjennomføres

Det tematiske innholdet i intervjuene er øvingsmodellen, bruken av tester og ferdighetsutvikling. Intervjuene gjennomføres som et personlig intervju med lærere som har gitt samtykke. Intervjuene gjennomføres etter den praktiske perioden med prosjektet er ferdig. Læreren bli da intervjuet i henhold til intervjuguiden som er vedlagt.

Vedlegg

Informasjon til utvalg 2

Mottar utvalget informasjon om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan mottar utvalget informasjon om behandlingen?

Skriftlig (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

[FERDIG Lærerversjon Informasjon og forespørsel om deltakelse i et forskningsprosjekt ved Universitetet i Agder.docx](#)

Tredjepersoner

Innhenter prosjektet informasjon om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Deltakere kan når som helst gi beskjed til prosjektlederne eller veilederne om at samtykket skal trekkes tilbake. Samtykket kan trekkes tilbake enten muntlig eller skriftlig. Dette kan gjøres via å snakke med prosjektleder, sende melding, sende mail og ringe telefonnummeret de skal ha tilgang til.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Du har flere rettigheter om innsyn, korrigering og sletting av dine innsamlede data dersom du sier ja til å være med i prosjektet. Du kan når som helst i løpet av prosjektet komme med en forespørsel om å se hvilke data som er samlet inn om deg, og du kan be om en kopi av dine personopplysninger. Du kan også be oss om å korrigere eventuelle feil i dataene som er registrert om deg. Du kan be om at vi sletter personopplysninger om deg når som helst, og alle ikke-anonymiserte data som er samlet inn vil slettes etter at prosjektet er ferdig. Du har alltid mulighet til å klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger. Deltakerne i studien kan få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger ved å ta kontakt med prosjektleder eller veileder gjennom telefon, mail eller muntlig.

Sikkerhetstiltak

Vil direkte personidentifiserende opplysninger lagres atskilt fra øvrige data ?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Fortløpende anonymisering
- Flerfaktorautentisering
- Adgangsbegrensning
- Andre sikkerhetstiltak

Hvilke

Fysiske dokumenter lagres i en låst sikkert opbevaringsskap hvor kun prosjektleder har nøkkelen.

Hvor blir personopplysningene behandlet?

- Maskinvare
- Mobile enheter
- Private tjenester

Beskriv dataflyt og hvordan dataene sikres

De som samtykker til prosjektet blir knyttet til et ID-nummer, og informasjon om det individet blir lagret under det ID-nummeret. Fysiske dokumenter lagres i en låst sikkert opbevaringsskap hvor kun prosjektleder har nøkkelen. Opptak og transkribering skjer gjennom appen "Diktafon", som er godkjent gjennom Universitetet i Oslo (UiO). Opptaket blir umiddelbart kryptert på telefonen. Opptakene blir også automatisk transkribert ved bruk av Whisper fra OpenAI. Digitale data oppbevares bak tofaktorautentisering gjennom UiA sin OneDrive, eller på minnepinne/SD-kort i låst, sikret opbevaringsskap.

Mottakere

Hvem har tilgang til personopplysningene?

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)
- Databehandler

Hvilken databehandler har tilgang til personopplysningene?

Universitetet i Oslo har tilgang gjennom Nettskjema da diktafon mobilapp brukes for å ta opp lydopptak.

Overføres personopplysninger til et tredjeland?

Nei

Avslutning

Prosjektperiode

01.11.2025 - 01.08.2026

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data anonymiseres (sletter/omskriver personopplysningene)

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres
- Lyd- eller bildeopptak slettes
- Koblingsnøkkelen slettes

Vil enkeltpersoner kunne gjenkjennes i publikasjon?

Nei

Tilleggsopplysninger

Tilleggsopplysninger

Vedlagt er samtykkeskjema som blir utdelt til deltakerne.

Andre vedlegg

[FERDIG Samtykkesjema.docx](#)

Vedlegg 2: Vurdering av Behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

205173

Type vurdering

Automatisk

Dato

03.09.2025

Tittel

Øve på ferdighet gjennom selvvalgt test

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for helse- og idrettsvitenskap / Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving

Prosjektansvarlig

Erik Kaarstein

Student

Håvard Lindeflaten

Akademisk nivå

Master

Behandlingsperiode

01.11.2025 – 01.08.2026

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

- Navn
- Stemme på lydopptak

Lovlig grunnlag

Samtykke, jf. GDPR art. 6(1)(a)

 Konklusjon

Vi har vurdert at behandlingen av personopplysninger i prosjektet er i samsvar med personvernregelverket, og kan starte. Opplysningene kan behandles til og med 01.08.2026.

Grunnlag for automatisk vurdering

Prosjektet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene

- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 3: Godkjent FEK-søknad



Håvard Eriksen
Lindeflatene

Tidspunkt for komitébehandling: 24/10/2025

Svar på søknad om etisk godkjenning av forskningsprosjekt - Øve på ferdighet gjennom selvvalgt test - RITM0343699

Vi informerer om at din søknad er ferdig behandlet og godkjent.

Kommentar fra godkjenner:
Ingen begrunnelse

FEK godkjenner søknaden under forutsetning av at prosjektet gjennomføres som beskrevet i søknaden

Hilsen
Forskningsetisk komite
Fakultet for helse - og idrettsvitenskap
Universitetet i Agder

UNIVERSITETET I AGDER
POSTBOKS 422 4604 KRISTIANSAND
TELEFON 38 14 10 00

Vedlegg 4: Lærerversjon - Informasjon og forespørsel om deltakelse i et forskningsprosjekt ved Universitetet i Agder



Informasjon og forespørsel om deltakelse i et forskningsprosjekt ved Universitetet i Agder “Øve på ferdighet gjennom selvvalgt test”

Bakgrunn og hensikt: *Øvingsmodellen* (Movement Practicing Model) ble introdusert av Aggerholm et al. i 2017. Øvingsmodellen er en pedagogisk modell som bruker øving som metode for å fremme kroppslig læring. Selv om det har blitt skrevet mye om øvingsmodellen blant forskere, mangler vi enda informasjon om hvordan øvingsmodellen fungerer i praksis. Vi har av denne grunn valgt dette som fokuset for vårt masterprosjekt. Et reelt prosjekt i skolen vil gi mer informasjon om bruken av denne pedagogiske modellen, som vi tenker kan gagne både elever og lærere. Det at elevene i stor grad får gjøre egne valg angående aktivitet og øvingsform, står i henhold til læreplanen i kroppsøving. En merkbar endring fra tidligere læreplaner har vært rollen til standardiserte tester og testresultater i vurdering i kroppsøvingsfaget. Bruken av tester i kroppsøving er noe som i stor grad har forsvunnet. Det er nå lite i læreplanverket som kan begrunne bruken av resultater fra tester som en vurderingsform. Vi tror at tester kan ha en nytteverdi for elevene som et læringsverktøy, og som et nyttig verktøy for måling av progresjon og egen utvikling. Vi ønsker å vite mer om hvordan elevene lærer og opplever prosessene i ferdighetsutvikling. Hensikten med prosjektet er å undersøke opplevelsene til elever og lærere ved bruken av øvingsmodellen i undervisning og knytte inn bruken av tester som et ledd i ferdighetsutvikling. Vår problemstilling er **“Hvordan opplever elever og lærere på toppidrett og bredde bruk av standardiserte tester som ledd i ferdighetsutvikling i øvingskonteksten”**.

Omfang deltakelse i prosjektet: Elevene som deltar i prosjektet skal utvikle ferdigheter (innenfor relevant idrett) gjennom å øve ved hjelp av en valgfri test. Dette skal vi gjøre gjennom et undervisningsopplegg som er laget etter øvingsmodellen (MPM). Prosjektet tar 6 uker, og vil ta sted i de vanlige kroppsøvingstimene til elevene. Elevene deltar på fokusgruppeintervju, som blir en viktig del av datainnsamlingen for prosjektet. Lærer deltar på intervju med prosjektlederne.

Intervjuene er rundt 30-60 minutter lange og blir gjennomført etter den praktiske delen av prosjektet er ferdig. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuene og senere blir intervjuene transkribert. Opptak og transkribering skjer gjennom appen “Diktafon”, som er godkjent gjennom Universitetet i Oslo (UiO). Opptaket blir umiddelbart kryptert på telefonen. Opptakene blir også automatisk transkribert ved bruk av Whisper fra OpenAI. Observasjoner av deltakere vil bli gjort av begge prosjektlederne, samt lærer for klassen. Dette er en del av datainnsamlingen for prosjektet. Alle elevene i klassen skal skrive en rapport på egen progresjon i løpet av prosjektet. Denne samles også inn som en del av datainnsamlingen. Rapporten er for å skaffe et bredere vurderingsgrunnlag, og vil være en viktig del av intervju med lærers opplevelse av elevenes progresjon gjennom prosjektet.

Frivillig deltakelse: Å delta i dette prosjektet er helt frivillig. Hvis du skriver under på samtykkeskjemaet, kan du trekke tilbake samtykket ditt uten noen konsekvenser, og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet. Du trenger IKKE oppgi hvorfor du trekker samtykke. Dersom du trekker deg fra prosjektet, slettes alle personopplysninger om deg ved første anledning. Dersom du vil trekke deg kan du kontakte oss som har prosjektet. Kontaktinformasjonen vår finner du i bunn av dette skrevet.

Metode og studiedesign til prosjektet: Dette er en kvalitativ studie hvor vi skal gjennomføre et undervisningsopplegg basert på øvingsmodellen (MPM). Vi skal i etterkant gjennomføre intervju i fokusgrupper med elever i faget, og enkeltintervju med lærere som deltar i prosjektet. Vi skal skrive ned det som sies på intervju fra opptakene, og vi skal analysere innholdet. Intervjuene har som formål å undersøke opplevelsene til elevene og lærere om dette undervisningsopplegget. Vi er interessert i hvordan elevene erfarer øvingsprosessen og deres syn på tester som et ledd i ferdighetsutviklingen gjennom øvingsmodellen. Vi vil også undersøke lærere sine inntrykk til læringsutbytte, gjennomførbarhet og bruken av tester som et ledd i ferdighetsutviklingen gjennom øvingsmodellen. Vi skal også samle inn data fra observasjon og elevrapportene fra elevene som deltar i prosjektet.

Behandling av informasjon om deltakerne: Data samles inn gjennom intervjuer og observasjoner. Disse dataene blir anonymisert og knyttet til et ID-nummer som representerer den enkelte deltaker. Denne anonymiseringen skjer fortløpende etter innsamling. Data som ikke er anonymiserte, for det meste i arbeidet underveis i prosjektet, er sikkert lagret. Fysiske

dokumenter vil oppbevares sikret i et låst, sikret oppbevaringsskap der kun prosjektansvarlige har nøkkel. Digitale data oppbevares bak tofaktorautentisering gjennom UiA sin OneDrive. Vi samler bare inn det som blir sagt på intervju gjennom lydopptak, og våre observasjoner gjennom feltnotater. Vi samler ikke inn informasjon om din helse, alder, kjønn, religion, legning mm. Dataene skal resultere i et forskningsprosjekt som er grunnlaget for vår masteroppgave.

Utvalg og rekruttering: Vi ønsker å undersøke elever og lærere på toppidrett i norske videregående skoler. Kompetansemål i toppidrett (Kunnskapsdepartementet, 2020) reflekterer et fokus på kunnskap om tester, og et fokus på å forbedre relevante ferdigheter for egen idrett. Deltagere rekrutteres i en klasse vi har fått tillatelse til å ha prosjektet i av lærere og avdelingsleder. Det er kun de som har sagt ja til å delta i prosjektet som det samles inn data om, men alle elevene i klassen deltar i undervisningsopplegget. Det betyr at alle elevene skal delta i timene og skrive rapport som vurderingsgrunnlag i faget.

Etiske overveielser: Vi har søkt og fått godkjent prosjektet gjennom SIKT - Kunnskapssektorens Tjenesteleverandør, og FEK (Fakultetets etiske komité) ved fakultet for helse- og idrettsvitenskap ved UiA. Vi samler ikke inn noen røde data, altså data som vil kunne forårsake skade mot deltakere, samarbeidspartnere eller universitetet dersom denne informasjonen skulle bli gjort kjent. De eneste sensitive opplysningene som samles inne er lydopptak og deltagerliste som anonymiseres når vi transkriberer intervjuene. Alle deltagerne er fylt 16 år når dette prosjektet gjennomføres. Det er også intensjonen av undervisningsopplegget vårt å gi læringsutbytte i relevante kompetansemål og læringsmål for hele klassen som deltar i prosjektet.

Prosjektgruppe: Håvard Eriksen Lindeflaten og Aleksander Guren, som er mastergradsstudenter som lektorer i idrett, er prosjektansvarlige for dette prosjektet. Veilederne våre for dette er Erik Kaarstein, universitetslektor ved Universitetet i Agder og Hilde Lohne Seiler, Førsteamanuensis ved Universitetet i Agder. Vi gjennomfører dette prosjektet gjennom institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving, ved fakultet for helse- og idrettsvitenskap ved UiA, Campus Kristiansand.

Finansiering og publisering: Dette prosjektet er et mastergradsprosjekt gjennom fakultet for helse- og idrettsvitenskap ved UiA. Vi mottar ingen finansiering.

Rett til innsyn og sletting av informasjon om deg: Du har flere rettigheter om innsyn, korrigering og sletting av dine innsamlede data dersom du sier ja til å være med i prosjektet. Du kan når som helst i løpet av prosjektet komme med en forespørsel om å se hvilke data som er samlet inn om deg, og du kan be om en kopi av dine personopplysninger. Du kan også be oss om å korrigere eventuelle feil i dataene som er registrert om deg. Du kan be om at vi sletter personopplysninger om deg når som helst, og alle ikke-anonymiserte data som er samlet inn vil slettes etter at prosjektet er ferdig. Du har alltid mulighet til å klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Godkjenning for behandling av dine personopplysninger: Vi behandler opplysningene dine basert på ditt informerte samtykke. Som studenter ved UiA har vi søkt godkjenning fra SIKT - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør og fått bekreftet at behandlingen av dine data på denne måten i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Det er mulig å kontakte SIKT direkte dersom du lurer på noe om vurderingen av prosjektet. Dette kan gjøres på SIKT sine nettsider: <https://sikt.no/kontakt-oss>, eller på telefon: 73984040. Vi har også søkt godkjenning hos FEK (Fakultetets etiske komité) ved Fakultet for helse- og idrettsvitenskap UiA og fått godkjenning til å gjennomføre prosjektet. FEK har ansvar for å vurdere forskningsetisk forsvarlighet i forskningsprosjekter på Fakultet for helse- og idrettsvitenskap. Du kan kontakte FEK gjennom Tonje Holte Stea, leder for FEK, på e-post: tonje.h.stea@uia.no.

Opplever du noen gang ubehag i løpet av intervjuet? Vi ønsker ikke at noen som deltar skal oppleve ubehag i intervjuprosessen. Dersom du opplever ubehag kan du kontakte personvernombud ved UiA, Trond Hauso på e-post: trond.hauso@uia.no, eller telefon: 93601625. Det er også mulig å kontakte personvernombudet anonymt på UiA sine nettsider: <https://www.uia.no/om-uia/regelverk-og-retningslinjer/personvern/>. Det er mulig å kontakte instituttleder på instituttet forskningsprosjektet hører til, Sveinung Berntsen, på epost: sveinung.berntsen@uia.no, eller på telefon: 38141045. De er uavhengige fra prosjektet og er en nøytral tredjepart.

Datainnsamling forventes avsluttet senest Mars 2026, og personidentifiserte data slettes August 2026.

Med vennlig hilsen prosjektledere:

Håvard Eriksen Lindeflaten, havardel02@hotmail.com

Lektorstudent Master idrett, Universitetet i Agder

Aleksander Guren, aleksandgu@uia.no

Lektorstudent Master idrett, Universitetet i Agder

Med vennlig hilsen veiledere:

Erik Kaarstein (Veil.), erik.kaarstein@uia.no

Universitetslektor, Universitetet i Agder

Hilde Lohne Seiler (Veil.), hilde.l.seiler@uia.no

Førsteamanuensis, Universitetet i Agder

Vedlegg 5: Elevversjon - Informasjon og forespørsel om deltakelse i et forskningsprosjekt ved Universitetet i Agder



Informasjon og forespørsel om deltakelse i et forskningsprosjekt ved Universitetet i Agder “Øve på ferdighet gjennom selvvalgt test”

Hva er hensikten med prosjektet? Vi ønsker å vite mer om hvordan du lærer i prosessen for ferdighetsutvikling. Hensikten med prosjektet er å undersøke bruken av den pedagogiske modellen: *Øvingsmodellen (Movement Practicing Model)* i undervisning. Det er også interessant hvordan du erfarer bruken av tester som et ledd i ferdighetsutvikling. Du skal få velge en ferdighet som er relevant for idretten din, og begrunne en test som kan brukes til å måle fremgang. Ved å delta i prosjektet er du med å utvikle vår forståelse av hvordan elever utvikler ferdigheter, og hvordan de opplever innholdet i timen, altså det å øve. Det er intensjonen vår at undervisningsopplegget vårt gir læringsutbytte i relevante kompetansemål og læringsmål for hele klassen, ikke bare de som deltar i prosjektet. Vår problemstilling er **“Hvordan opplever elever og lærere på toppidrett og bredde bruk av standardiserte tester som ledd i ferdighetsutvikling i øvingskonteksten?”**.

Hva innebærer deltakelse i prosjektet? Dette er en kvalitativ studie hvor vi skal gjennomføre et undervisningsopplegg basert på øvingsmodellen (MPM). Prosjektet tar 6 uker, og vil ta sted i de vanlige kroppsøvingstimenene deres. Du deltar på intervju i en liten gruppe og blir observert i timene. Alle i klassen, ikke bare deltagerne, skriver hver sin rapport. Denne skal inneholde valgt ferdighet og test, og hvordan du har øvd for å forbedre denne ferdigheten. Alle i klassen skriver en rapport knyttet til hva du gjør i timene. Rapporten blir introdusert i mer detalj i starten av prosjektet. Intervjuene er rundt 30-60 minutter lange og blir gjennomført etter den praktiske delen av prosjektet er ferdig. Intervjuene har som formål å undersøke opplevelsene dine om hvordan dette undervisningsopplegget har vært. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuene og senere blir intervjuene transkribert. Lydopptakene gjøres gjennom appen “Diktafon” fra UiO. Dette er et sikret og godkjent program. Observasjonen blir gjort av begge prosjektlederne i tillegg til lærer for klassen. Dette er en del av datainnsamlingen for prosjektet.

Er det frivillig å delta? Å delta i dette prosjektet er helt frivillig. Hvis du skriver under på samtykkeskjemaet, kan du trekke tilbake samtykket ditt uten noen konsekvenser, og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet. Du trenger ikke oppgi hvorfor du trekker samtykke. Dersom du trekker deg fra prosjektet, slettes alle personopplysninger om deg ved første anledning. Dersom du vil trekke deg kan du kontakte oss som har prosjektet. Kontaktinformasjonen vår finner du i bunn av dette skrivet.

Hva skjer med informasjon om deg? Dersom du vil bli med i prosjektet kommer vi til å samle inn data om deg fra observasjon, intervju og rapporten du skriver i prosjektet. Disse dataene blir anonymisert og knyttet til et ID-nummer som representerer deg. Denne dataen skal ikke kunne brukes til å identifisere hvem du er. Denne anonymiseringen skjer fortløpende etter innsamling. Data som ikke er anonymiserte, for det meste i arbeidet underveis i prosjektet, er sikkert lagret. Fysiske dokumenter vil oppbevares sikret i et låst, sikret oppbevaringsskap, kun prosjektansvarlige har nøkkel. Digitale data oppbevares bak tofaktorautentisering gjennom UiA sin OneDrive eller på minnepinne/SD-kort i sikret, låst oppbevaringsskap. Vi samler ikke inn informasjon om din helse, alder, kjønn, religion, legning mm. Dataene skal resultere i et forskningsprosjekt som er grunnlaget for vår masteroppgave.

Hvilke rettigheter har jeg til innsyn og sletting av informasjon om meg? Du har flere rettigheter om innsyn, korrigering og sletting av dine innsamlede data dersom du sier ja til å være med i prosjektet. Du kan når som helst i løpet av prosjektet komme med en forespørsel om å se hvilke data som er samlet inn om deg, og du kan be om en kopi av dine personopplysninger. Du kan også be oss om å korrigere eventuelle feil i dataene som er registrert om deg. Du kan be om at vi sletter personopplysninger om deg når som helst, og alle ikke-anonymiserte data som er samlet inn vil slettes etter at prosjektet er ferdig. Du har alltid mulighet til å klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Kan vi behandle dine personopplysninger? Vi behandler opplysningene dine basert på ditt informerte samtykke. Som studenter ved UiA har vi søkt godkjenning fra SIKT - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør og fått bekreftet at behandlingen av dine data på denne måten i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Det er mulig å kontakte SIKT direkte dersom du lurer på noe om vurderingen av prosjektet. Dette kan gjøres på SIKT sine nettsider: <https://sikt.no/kontakt-oss>, eller på telefon: 73984040. Vi har også

søkt godkjenning hos FEK (Fakultetets etiske komité) ved Fakultet for helse- og idrettsvitenskap UiA og fått godkjenning til å gjennomføre prosjektet. FEK har ansvar for å vurdere forskningsetisk forsvarlighet i forskningsprosjekter på Fakultet for helse- og idrettsvitenskap. Du kan kontakte FEK gjennom Tonje Holte Stea, leder for FEK, på e-post: tonje.h.stea@uia.no.

Opplever du noen gang ubehag i løpet av intervjuet? Vi ønsker ikke at noen som deltar skal oppleve ubehag i intervjuprosessen. Dersom du opplever ubehag kan du kontakte personvernombud ved UiA, Trond Hauso på e-post: trond.hauso@uia.no, eller telefon: 93601625. Det er også mulig å kontakte personvernombudet anonymt på UiA sine nettsider: <https://www.uia.no/om-uia/regelverk-og-retningslinjer/personvern/>. Det er mulig å kontakte instituttleder på instituttet forskningsprosjektet hører til, Sveinung Berntsen, på epost: sveinung.berntsen@uia.no, eller på telefon: 38141045. De er uavhengige fra prosjektet og er en nøytral tredjepart.

Datainnsamling forventes avsluttet senest mars 2026, og personidentifiserte data slettes august 2026.

Med vennlig hilsen prosjektledere:

Håvard Eriksen Lindeflaten, havardel02@hotmail.com

Lektorstudent Master idrett, Universitetet i Agder

Aleksander Guren, aleksandgu@uia.no

Lektorstudent Master idrett, Universitetet i Agder

Med vennlig hilsen veiledere:

Erik Kaarstein (Veil.), erik.kaarstein@uia.no

Universitetslektor, Universitetet i Agder

Hilde Lohne Seiler (Veil.), hilde.l.seiler@uia.no

Førsteamanuensis, Universitetet i Agder

Vedlegg 6: Samtykkeerklæring



Samtykkeerklæring

Samtykke til deltakelse i prosjektet: “Øve på ferdighet gjennom selvvalgt test”

Som deltager i dette prosjektet har du rettigheter rundt hvordan dine data behandles. Du har rett til å få innsyn i dataene samlet inn, og rett til å be om kopi av data som er samlet inn om deg. Du har rett til å få korrigert dataene vi har registrert om deg, og du kan når som helst klage til SIKT – kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Du kan når som helst kreve å få dine innsamlede personlige opplysninger slettet. Dine data vil slettes etter at prosjektet er avsluttet, og lagres sikkert underveis i prosjektet. Dette gjøres ved at papirer og minnepinner/SD-kort lagres i sikkerhetsskap. Filer lagret på PC lagres gjennom UiA sin OneDrive bak tofaktorautentisering. Du kan når som helst trekke ditt samtykke fra å delta i prosjektet, og du kan gjøre det uten å oppgi hvorfor. Dataene dine som har blitt anonymisert, og brukt i vitenskapelige publikasjoner kan ikke kreves slettet. Mer informasjon om rettighetene dine kan du lese om på datatilsynets nettsider:

<https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/den-registrertes-rettigheter/>

Jeg er villig til å delta i prosjektet:

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om prosjektet:

(Signert, rolle i prosjektet, dato)

Vedlegg 7: Formidlingsplakat om prosjektet

ØVE PÅ FERDIGHET VED SELVALGT TEST



Øvingsmodellen

Øvingsmodellen har blitt lagt frem som et operasjonalisert eksempel på ferdighetsutvikling i kroppssøving, og samsvarer med læreplanverket i den norske skolen. Fokuset til modellen er på individuell, elevsentrert øving, samt dybdelæring og refleksjon.

De 4 «non-negotiables»

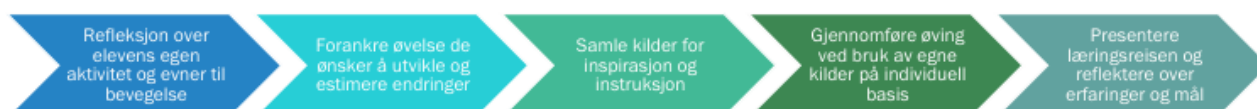
Modellen skal anerkjenne *subjektivitet* og gi *betydningsfulle utfordringer*

Modellen har et fokus på innhold og *målene bak øvingen*

Modellen skal involvere spesifikasjoner og standarder for fremragende prestasjon

Modellen skal gi elever *nok tid til å øve*

De 5 aktivitetene i øvingsmodellen



Undervisningsopplegget

Vi ønsker å gjennomføre et undervisningsopplegg som varer i 5-6 uker. Første økt i dette opplegget vil foregå i klasserom, med en teoretisk økt om perioden. I denne økta går vi gjennom hva elevene skal gjøre i perioden, og vi kommer med informasjon om forskningsprosjektet. Vi deler ut informasjonsskriv til alle i klassen, men det er helt frivillig å delta i forskningen. Den første uken skal elevene velge ut en ferdighet, og en test, og få det godkjent av lærer. Her skal også elevene få tid til å finne ressurser for gjennomføring av øving. De neste ukene består av individuell, målrettet øving, med veiledning fra lærer. Til slutt skal elevene levere en rapport om hvilke ressurser de har brukt, hvordan de har øvd og refleksjoner rundt egen fremgang. Etter øvingsperioden kaller vi de som har deltatt i forskningsprosjektet inn til intervju.

Med vennlig hilsen:

- Aleksander Guren (Mastergradsstudent); aguren00@gmail.com tlf: 47 26 04 62
- Håvard Eriksen Lindeflaten (Mastergradsstudent); havardel02@hotmail.com tlf: 97 57 41 99

Takk for at du ville møte med oss om prosjektet!

Vedlegg 8: Intervjuguide for Lærerintervju

Intervjuguide lærer

“Ferdighetsutvikling gjennom øvelse og tester”

Innledende:

- Introdusere begge forskerne (studentene) - Aleksander og Håvard
- Mastergradsprosjekt, vi skal analysere dataene etter koder, kategorier og temaer gjennom Refleksiv Tematisk Analyse (Braun & Clarke, 2006, 2020)
- Minne på å ikke dele navn eller annen identifiserbar data til beste evne
- Gjenta informasjon om rettigheter og personvern
 - Dette innebærer lydopptak, rettigheter rundt personopplysninger (SIKT/FEK) og deltakere kan trekke tilbake samtykke
 - Rettighetene er synliggjort i “Hvilke rettigheter har jeg til innsyn og sletting av informasjon om meg?” avsnittet i informasjonsskrivet.
- Gjenta hensikten med prosjektet og oppsummere perioden
 - Vi ønsker å fremme viten om hvordan lærere opplever prosessen for ferdighetsutvikling, ved hjelp av tester, gjennom bruken av øvingsmodellen (MPM).
- Vi skal strukturere intervjuet, det kan hende vi må gå videre et tema for å holde samtalen innenfor prosjektets ramme

Intro (generelt) og bakgrunnsinformasjon (deltakere):

Hva er utdanningsbakgrunnen din? (Formell utdanning og kurs etc.)

Hvor gammel er du, og hvor lenge har du undervist i kroppsøving og/eller idrettsfag? (personlige erfaringer?)

Innledende spørsmål: (spørsmål)

Hvilke følelser sitter du igjen med etter prosjektet?

Har du en spesifikk erfaring du ønsker å dele?

Hovedtema 1 - Øvingsmodellen	
Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Hvordan var dine erfaringer som lærer med å bruke øvingsmodellen? Temaer: Vurdering Autonomi Utvikling Husk å spørre om forskjellen mellom starten og slutten av prosjektet.	Kan du si mer om valgmulighetene til elevene? Hvordan opplevdes lengden på prosjektet? Kan du si mer om modellen samsvarer med din undervisningspraksis? Kan du si mer om organiseringen og rammene du opplevde fra denne modellen? Kan du si mer om elevenes tid til å øve? Kan du si mer om gjennomførbarheten til denne modellen i praksis? Kan du si mer om å veilede elevene underveis i opplegget? Kan du si mer om muligheter til å vurdere elevene i løpet av dette opplegget?

Hovedtema 2 - Bruken av tester	
Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Hvordan var dine erfaringer med bruken av tester som et ledd i ferdighetsutviklingen? Temaer: Autonomi Motivasjon Utvikling Refleksjon Husk å spørre om forskjellen mellom starten og slutten av prosjektet.	Kan du si mer om mulighetene elevene har rundt det å velge test? Kan du si mer om bruken av tester i faget ellers? Kan du si mer om elevenes forkunnskaper for å velge relevant test? Kan du si mer om testenenes påvirkning på elevenes motivasjon? Kan du si mer om vurdering og dokumentasjon av testingen?

Tabell 3 - Ferdighetsutvikling	
Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Hvordan var dine erfaringer som lærer i denne perioden i forhold til ferdighetsutvikling? Hvordan synes du dette prosjektet har vært sammenlignet med intensjonene i læreplanverket? Temaer: Utvikling Motivasjon Refleksjon Trivsel Mestring Kroppsbevissthet Bevegelsesglede Innsats? Vurdering Husk å spørre om forskjellen mellom starten og slutten av prosjektet.	Kan du si mer om hvordan elevene har arbeidet med prosjektet? Kan du si mer om tilbakemelding lærer kan gi underveis i prosjektet? Kan du si mer om elevenes muligheter til mental utvikling? Kan du si mer om kroppsøving som en arena for ferdighetsutvikling? Kan du si mer om utvikling for idretten? Kan du si mer om elevenes trivsel underveis i prosjektet? Kan du si mer om elevenes motivasjon gjennom prosjektet? ... Elevenes trivsel? ... Elevenes mestring? ... Elevenes bevegelsesglede? ... Elevenes kroppsbevissthet? ... Elevenes livslange bevegelsesglede?

Avslutning/debriefing:

- 1. Er det noe du føler du ikke har fått sagt i intervjuet?**
- 2. Forskere oppsummerer viktige punkter fra intervjuet og ber deltaker kommentere på det**
- 3. Takk for at du kunne/ville stille!**

- Avslutte lydopptaket

Vedlegg 9: Intervjuguide for Elevintervjuer

Intervjuguide elever

“Ferdighetsutvikling gjennom øvelse og tester”

Innledende:

- Introdusere begge forskerne (studentene) - Aleksander og Håvard
- Mastergradsprosjekt, vi skal analysere dataene etter koder, kategorier og temaer gjennom Refleksiv Tematisk Analyse
- Minne på å ikke dele navn eller annen identifiserbar data til beste evne
- Gjenta informasjon om rettigheter og personvern
 - Dette innebærer lydopptak, rettigheter rundt personopplysninger (SIKT/FEK) og deltakere kan trekke tilbake samtykke
 - Rettighetene er synliggjort i “Hvilke rettigheter har jeg til innsyn og sletting av informasjon om meg?” avsnittet i informasjonsskrivet.
- Gjenta hensikten med prosjektet og oppsummere perioden
 - Vi ønsker å fremme viten om hvordan lærere opplever prosessen for ferdighetsutvikling, ved hjelp av tester, gjennom bruken av øvingsmodellen (MPM).
- Vi skal strukturere intervjuet, det kan hende vi må gå videre et tema for å holde samtalen innenfor prosjektets ramme

Intro (generelt) og bakgrunnsinformasjon (deltakere):

- Hvor gamle deltakerne er? (Sjekke 16 år, Personvern)
- Hvilken bakgrunn har deltakerne innen idrett og bevegelse?

Innledende spørsmål: (spørsmål)

- Hvordan føltes det å ha oss to med i kroppsøving?
- Hvilke følelser sitter du igjen med etter prosjektet?
- Har du en spesifikk erfaring du ønsker å dele?

Begrepsavklaring:

Autonomi: Muligheten du har til å velge selv, styre selv og påvirke dine egne valg og metoder.

Ferdighetsutvikling: Prosessene du går gjennom når du skal bli flinkere i en valgt ferdighet

Dybdelæring: Hvordan du har utviklet refleksjon, og forstått sammenhenger og hvordan du bruker denne kunnskapen i nye situasjoner.

Refleksjon: Evnen til å tenke over og begrunne valgene som har blitt gjort i perioden. Kunne si litt om konsekvensene av valg, både positive og negative.

Tabell 1 - Øvingsmodellen	Tema
Hvordan var dine erfaringer med bruken av øvingsmodellen? Hva synes du om denne måten å øve på? Hvordan erfarte du eget ansvar for øving?	Utvikling Tid til å øve Autonomi Samarbeid
Kan du reflektere rundt valget av øvelse? Kan du begrunne målene du satt i denne ferdigheten?	Refleksjon Forståelse av egen utvikling Autonomi
Hvordan opplevdes lengden på perioden? Hadde du nok tid til å øve på det du valgte?	Tid til å øve Mestring Dybdelæring
På slutten av timen fikk dere tid til å reflektere og planlegge. Hvordan påvirket dette øvingen? Hvilke forbilder til inspirasjon brukte i øvingen?	Refleksjon Dybdelæring Autonomi
OPPFØLGING: Vi observerte dette i løpet av prosjektet. Hva er dine erfaringer med dette? Hvorfor valgte du det valget? Hvilke følelser kjente du på?	

Tabell 2 - Bruken av tester	Tema
Hvordan påvirket bruken av en test deg i denne perioden? Hva tenker du om testen du valgte i dette opplegget?	Utvikling Refleksjon
Hvordan var dine erfaringer med bruken av en test som et ledd i ferdighetsutviklingen? Hva synes du om det å ha en test for det du skulle øve mot?	Ferdighetsutvikling Utvikling
OPPFØLGING: Vi observerte dette i løpet av prosjektet. Hva er dine erfaringer med dette? Hvorfor valgte du det valget? Hvilke følelser kjente du på? Følte dere noe konkurranse med hverandre i forhold til test? Brukte dere testen til å sammenligne dere med andre?	

Tabell 3 - Ferdighetsutvikling		Tema
Hva sitter du igjen med etter perioden med tanke på ferdigheten du øvde på?		Dybdelæring Idrettspesifikk trening vs prosjektet Refleksjon Utvikling
Hva er ulikt mellom hvordan du har øvd i løpet av denne perioden sammenlignet med din vanlige kroppsøving/gym? Forskjeller gym og øvingsmodellen?		Autonomi (Planlegging) Målsetting Motivasjon
Har du et annet syn på hva ferdigheter er etter denne perioden? Hva har du lært om hva som skal til for å bli bedre?		Utvikling Refleksjon Autonomi
OPPFØLGING: Vi observerte dette i løpet av prosjektet ... Hva er dine erfaringer med dette? Hvorfor gjorde du det valget? Hvilke følelser kjente du på?		

Avslutning/debriefing:

- 1. Er det noe du føler du ikke har fått sagt i intervjuet?**
- 2. Forskere oppsummerer viktige punkter fra intervjuet og ber deltaker kommentere på det**
- 3. Takk for at du kunne/ville stille!**
 - Avslutte lydopptaket etter alle er ute av rommet