





SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV MASTEROPPGAVE I KROPPSØVING

Forfatter: Marius Appelkvist Lie

Norsk tittel: Erfaringslæring i kroppsøving

En kvalitativ studie av elevers læring i et undervisningsopplegg i kroppsøving som bygger på Dewey's begreper handling, erfaring og refleksjon.

Engelsk tittel: Experiential learning in Physical Education

A qualitative study of student learning in a Physical Education program based on Dewey's concepts of action, experience and reflection.

Kryss av:

Jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høgskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne arkiv

Min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: _____

Dato: 13.09.11

Marius Appelkvist Lie

underskrift

Forord

Arbeidet med studien har vært en krevende og arbeidsom prosess. Samtidig har det vært en svært lærerik erfaring som har gitt ny innsikt og inspirasjon. Det er derfor med stor lettelse, men også vemod at jeg nå avslutter arbeidet med denne studien.

Det er mange som har bidratt underveis og som derfor fortjener oppmerksomhet. En stor takk rettes til Idar Kristian Lyngstad som har vært veileder under hele prosessen. Med dine konstruktive og positive tilbakemeldinger har du bidratt med mye inspirasjon og motivasjon underveis. Den jobben du har gjort og støttespilleren du har vært, er noe jeg er svært ydmyk i forhold til.

Retter også en takk til medstudent Simon Manka for et godt samarbeid og god støtte underveis. Samtidig vil jeg også takke skolen og elevene som villig stilte opp i gjennomføringen av prosjektet.

Til slutt en takk til min samboer Sigrid som har vært svært oppmuntrende og en støtteperson gjennom prosessen.

Mastergradsstudent, HiNT

September 2011

Marius Appelkvist Lie

Sammendrag

Et undervisningsopplegg med bruk av spillet og leken Capture the flag (CTF) er gjennomført i en 10. klasse med utgangspunkt i John Dewey's teori om erfaringslæring. Dewey var opptatt av den praktiske handlingsfilosofien og dette var noe av utgangspunktet for aktivitetspedagogikken og spesielt hans erfaringslæring, hvor begreper som handling, erfaring og refleksjon er sentrale (Dewey, 1916/1996). Ut fra disse begrepene er det utarbeidet et undervisningsopplegg og deretter formulert to problemstillinger for en nærmere oppfølging og studie. Undervisningsopplegget tar i bruk en prøve- og- feile-metode og en grupperefleksjons-metode. Den første problemstillingen i studien er: Hvilke erfaringer og synspunkter har elevene på prøve- og- feile-metoden som brukes i CTF. Den andre problemstillingen er: Hvilke erfaringer og synspunkter har elevene på grupperefleksjons-metoden som brukes i CTF. Studien har hatt en kvalitativ tilnærming med bruk av observasjoner, gruppeintervjuer og individuelle intervjuer, der den ene halvparten av klassen er blitt studert spesielt.

Resultatene fra studien viser at elevene hadde store utfordringer med å løse problemer i fellesskap, og en eksperimenterende holdning med prøving og feiling preget starten av undervisningsopplegget. Samtidig kom det også frem at elever med erfaringer og bakgrunn fra andre lagidretter fremhever seg i aktiviteten CTF. Videre i studien viste det seg at behovet for refleksjon i løpet av aktiviteten varierte stort. Samtidig var refleksjon en sentral faktor for utviklingen og fremgangen til elevene i undervisningsopplegget. Resultatene viser at elevene hadde stor utvikling gjennom de kognitive fasene med refleksjon. Studien viser også at det er forskjeller på guttenes og jentenes aktivitets- og refleksjonsmønster i CTF. Guttene fremhever seg i den eksperimenterende fasen med prøving og feiling, mens jentene utpeker seg mest i de kognitive fasene med refleksjon.

En av oppgavens konklusjoner er at en undervisningsmetode som systematisk legger opp til elevens refleksjoner over læringsarbeidet kan være nyttig. Det at fasene med refleksjon har vært såpass positive med tanke på utvikling av lagsamarbeid og elevenes relasjoner til hverandre, gir grunnlag for å bruke kognitive tilnæringsmåter i et bevegelsesorientert fag på en mer nyansert måte. Selv om en slik systematisk bruk av refleksjon kan oppleves uvanlig i kroppsøvningsfaget, kan for eksempel refleksjoner i grupper over lagsamarbeid i kroppsøvingen bidra til et mer variert og bedre læringsmiljø for alle.

Nøkkelord: Kroppsøving, ungdomsskoleelever, erfaringslæring, John Dewey.

Abstract

A teaching program using the game Capture the Flag (CTF) is implemented in a 10th grade class with the basis of John Dewey's theory on experiential learning. Dewey focused on the philosophy of practical actions as part of the basis for the activity's pedagogy, and particularly his experiential learning, where action, experience and reflection are central terms (Dewey, 1916/1996). A teaching program has been composed based on these terms, thereafter two problem formulations were created for a closer follow-up and study. The teaching program uses an attempt-and-failure method, and a group-reflection method. The first problem formulation in the study is: What experiences and views do the students have through an attempt-and-failure method during CTF. The second problem formulation is: What experiences and views do the students have by using the group-reflection method during CTF. The study has had a qualitative approach by observation, group-interviews as well as individual interviews, where half of the class was specifically observed.

The study's results show that the students had great challenges in solving problems in groups, and the experimental attitude- attempting and failing, characterized the teaching program already from the start. At the same time, it was also shown that students with experience and backgrounds from other organized team sports stand out in CTF. Further in the study, it is shown that the need for reflection during the activity varied. However, at the same time, reflection was a central factor for the student's development and improvement in the teaching program. The results reveal that reflection gave the students a positive growth through the cognitive phases. The study also reveals differences between male and female activities – and reflection patterns in CTF. Males assert themselves in the experimental phase with attempt-and-failure, while females relate mostly through cognitive phases in reflection.

One of the tasks conclusions is that a systematic teaching method can be useful in enhancing the student's reflections over educational work. The fact that the phases through reflection have been so effective in progression of team cooperation, and the relationships between the students that it gives grounds for use of cognitive approaching methods in a motional-type subject in a more varied way. Even though such a systematic use of reflection is unusual in physical education, can group reflections concerning team cooperation in physical education contribute to a more varied and better learning environment for everyone.

Keywords: Physical Education, middle school students, experiential learning, John Dewey

Innholdsfortegnelse

Forord

Sammendrag

1. Innledning	6
1.1 Oppgavens hensikt	6
1.2 Tidligere forskning	7
1.3 Oppgavens oppbygging	7
2. Teori og problemstillinger	8
2.1 Progressivisme og pragmatisme	8
2.2 John Dewey	9
2.3 Dewey i nyere tid	10
2.4 Erfaringslæring	11
2.5 Prøve- og feile-metoden	12
2.6 Refleksjon gjennom erfaring	13
2.7 Problemstillinger	14
3. Forskningsopplegg	15
3.1 Deltakende observasjon	15
3.2 Gruppeintervju	17
3.3 Det kvalitative forskningsintervju	19
3.4 Intervjuguiden	20
3.5 Pilotprosjekt	21
4. Resultater	22
4.2 Problemstilling 1: Prøve- og feile-metoden	23
4.3 Problemstilling 2: Grupperefleksjons-metoden	27
5. Drøfting	31
5.1 Prøve- og feile-metoden	31
5.1.1 Prøving og feiling i aktiviteten	31
5.1.2 Erfaringer som forforståelser	33
5.2 Grupperefleksjons-metoden	34
5.2.1 Refleksjon i aktiviteten vs. refleksjon etter aktiviteten	34
5.2.2 Lagets og elevenes utvikling, et resultat av refleksjonen?	36
5.2.3 Forskjeller mellom guttene og jentene	37
6. Avslutning	39

Litteratur

Vedlegg

Vedlegg 1: Aktiviteten og spillet CTF

Vedlegg 2: Øktplan 1 for CTF

Vedlegg 3: Øktplan 2 for CTF

Vedlegg 4: Øktplan 3 for CTF

Vedlegg 5: Intervjuguide – gruppeintervju

Vedlegg 6: Intervjuguide – individuelt intervju

Vedlegg 7: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 8: Svarskriv fra NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS)

1. Innledning

Kroppsøving er et fysisk og kroppslig fag som har eksistert i skolen i lang tid. Elevene skal lære gjennom å bruke kroppen og å være i bevegelse. Kunnskapsløftets læreplan i kroppsøving legger opp til at elevene sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen. Opplæringa i faget skal medvirke til at elevene opplever glede, inspirasjon og forståelse av å være i aktivitet og i samhandling med andre. Kroppsøvingen er en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet (L06).

Filosofen, progressivisten og pedagogen John Dewey (1859-1952) blir av mange regnet som en av de mest sentrale pedagogiske tenkeren i det 20. århundre. Hans forfatterskap berører felt som utdanning og pedagogikk, demokrati, logikk, etikk, religionsfilosofi og kunst. Dewey utviklet gradvis sin egen pedagogiske tenkemåte som har påvirket reformpedagogikken fram til vår tid (Vaage, 2000). Innenfor pedagogikk var Dewey spesielt opptatt av den såkalte aktivitetspedagogikken. Han mente elevene måtte være aktiv for å lære noe. Til tross for at Dewey skrev lite om fysisk aktivitet, har hans teori, erfaringsbegrep og aktivitetspedagogikk hatt betydning for kroppsøvingsfagets utvikling. Hans tenkemåte kan knyttes opp mot mange hovedmomenter i kroppsøvingsfaget, både de momentene som beskriver fagets formål og dagens kompetansemål. Dewey's teori om erfaringslæring inneholder momenter som handling, erfaring og refleksjon. Erfaringslæringen bygger på en problemorientert arbeidsmåte, noe som tilhører den progressivistiske tenkingen i pedagogikken (Lyngsnes & Rismark, 2007). Progressivistene mente at arbeidsmåtene i skolefagene var like viktig pensum som fagenes innhold (Engelsen, 2006). Også den dag i dag er det mulig å se at læreplanen bygger på en progressivistisk tenkemåte. I kroppsøvingsfaget legges det vekt på at læringen skal skje gjennom å være i aktivitet, og dette grunnsynet er i seg selv progressivistisk.

1.1 Oppgavens hensikt

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke ungdomsskoleelevers erfaringer og synspunkter på et undervisningsopplegg i kroppsøvingsfaget som bygger på Dewey's begreper handling, erfaring og refleksjon. Undervisningsopplegget inneholder momenter som eksperimentering og refleksjon som er basert på Dewey's teori om læring gjennom praktisk erfaring. Et sentralt element i opplegget er at eksperimenteringen og refleksjonen foregår i

nær tilknytning til praktisk aktivitet i grupper. Et annet sentralt element er at denne læringen foregår som del av gruppeprosesser i det sosiale miljøet i klassen, og er utslag av sosial interaksjon. Undervisningsopplegget er en lagaktivitet og et sosialt samspill.

1.2 Tidligere forskning

Når det gjelder tidligere forskning rundt bruken av Dewey's erfaringslæring opp mot kroppsøvfingsfaget i ungdomsskolen, har litteratursøk ikke påvist studier med direkte relevans til problemfeltet. I litteratursøkene er det brukt søkeord som omhandler blant annet John Dewey og physical education, problem solving, learning methods, teaching methods og problem-based learning.

På den annen side er det funnet relativt mange studier som generelt anvender Dewey sin filosofi og teori. Noen av studiene viser blant annet hvordan Dewey's tenkemåte kan brukes som en metodisk tilnæringsmåte for å oppnå læring. I studien til Quennerstedt et al. (2011), er Dewey's begrep om "transaksjon" blitt brukt, og foreslått som en metodisk tilnærming for undersøkelser av læring ved kroppsøving i skolen. I studien til Bot et al. (2005), er Dewey's velkjente begrep "learning by doing" brukt i tilknytning til en aktiv læringsmetode i ingeniørutdanningen på universitetsnivå.

Det finnes relativt mye forskning som er gjort på undervisningsmetoder og tilnæringsmåter i kroppsøvfingsfaget i grunnskolen. Hunter (2006) viser til flere studier som finnes på dette problemfeltet. Hun har delt litteraturtilfanget inn i totalt fire kategorier. Disse kategoriene omhandler motorikk, helse og fysisk form, sosiale prosesser og kognitiv utvikling. Flere av studiene viser blant annet positive resultater på tilnæringsmåter med fokus på elevens moralske utvikling, holdninger til fair play og lagsamarbeid (Gibbons et al., 1995., Gibbons & Black, 1997). I min oppgave er det stort fokus på elevens evne til lagsamarbeid. Undervisningen vil i stor grad legge opp til felles problemløsning og tett samarbeid mellom elevene.

1.3 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven består av seks kapitler. I det første kapitlet etter denne innledningen presenteres en teoretisk referanseramme om John Dewey og hans begrep erfaringslæring. Teorikapitlet avsluttes med en generell beskrivelse av aktiviteten CTF og undervisningsopplegget i 10. klassen, samt en presisering av de to problemstillingene i

studien. Påfølgende kapittel tar for seg metodiske valg og begrunnelser for disse. Resultatene fra studien presenteres i kapittel fire. I kapittel fem blir disse resultatene drøftet. Til slutt blir hovedtrekkene i studien oppsummert i et avslutningskapittel.

2. Teori og problemstillinger

Dewey var svært opptatt av at elevene måtte være aktiv for å lære noe. Dewey regnes for å være konstruktivismens opphavsmann, hvor elevaktivitet og erfaringsbasert læring er sentrale begreper. Konstruktivistiske arbeidsformer kan sies å være en fellesbetegnelse på undervisningsmåter der elevene blant annet arbeider problemorientert og undersøkende. Felles trekk for disse arbeidsformene er elevaktivitet, undersøkning, målrettethet og en viss grad av elevstyring (Imsen, 2005).

2.1 *Progressivisme og pragmatisme*

Tenkingen omkring skole og opplæring gjennom historien har vært filosofisk preget. Bowen & Hobson (1983) sier imidlertid at i vår del av verden er det svært få som har utviklet helhetlige tanke-systemer om utdanning eller "philosophies of education". De mener det bare er Platon (427-347 f.Kr.), Aristoteles (384-322 f.Kr.) og Dewey (1859-1952) som har gjort dette fullt ut. Bowen & Hobson (ibid.) deler den pedagogiske filosofien inn i to deler: tradisjonalismen og progressivismen.

Tradisjonalismen, eller formidlingspedagogikken som den også blir kalt, legger vekt på innholdet i undervisningen. Her har læreren en autoritær og aktiv rolle, mens elevene i stor grad er passive i undervisningen. Progressivismen, også kalt erfaringspedagogikken har fokus på den eller de personene som skal lære, altså eleven. Bowen & Hobson (ibid.) har listet opp en del kjennetegn ved et progressivistisk grunnsyn. Progressivismen er svært elevsentrert. Elevens egne interesser og motivasjon skal stå i sentrum, og det legges vekt på at læringen skal skje gjennom elevens evne til å oppdage og konstruere. Samtidig legges det vekt på at det skal være sammenheng mellom skolens innhold og samfunnet utenfor. Når det gjelder lærerens rolle legger progressivismen opp til at undervisningen skal være minst mulig styrt. Lærerens oppgave blir å fungere som tilrettelegger, motivator og veileder (ibid.:15).

Som vi forstår er hovedfokuset i den progressive tenkingen på elevens evne til å lære gjennom oppdagelse og konstruksjon. I førkrigstiden hadde læreplanene stort fokus på arbeidsmåtene i

skolen. Normalplanen av 1939 var svært preget av såkalte progressive ideer som kom fra USA. Progressivistene i USA var inspirert av Dewey for å reformere skolesystemet. De kritiserte den tradisjonelle lærerstyrte undervisningen i klasserommet, og ønsket i stedet en aktivitetspedagogikk der elevene i stor grad skulle jobbe med problemløsningsmetoder og prosjektarbeid (Engelsen, 2006).

Et sentralt begrep innenfor progressivismen er pragmatisme. Pragmatismen ble grunnlagt av blant annet Charles Sanders Peirce (1839-1914), og ble videre utviklet av William James (1842-1910) og John Dewey (1859-1952). Alle tre hadde ulike tolkninger av pragmatismen, men de bekjente seg alle med den pragmatiske hovedtese at et utsagns sannhet bare kan prøves på de konsekvenser det får (Myhre, 1972). Ordet pragma er gresk og betyr handling. Ut fra dette er begrepet pragmatisme nært knyttet opp mot en praktisk handlingsfilosofi (ibid.). Disse tre grunnleggerne av pragmatismen hevdet at filosofi skal brukes til å veilede konkret handling. De hevdet at mennesker tenker for å oppnå praktiske resultater. En idé eller en teori er et redskap, et instrument som forteller noe om hvordan man skal handle og hvordan man skal oppføre seg. På denne måten brøt de tre grunnleggerne med den tidligere tradisjon om at filosofiens oppgave er å finne svar på de fundamentale spørsmål og problemstillinger. En idé eller en teori er av pragmatikerne definert som en plan for handling. Handling krever en plan, og denne planen er en idé eller en teori (ibid.).

2.2 *John Dewey*

Dewey sies å være den mest sentrale av de erfaringspedagogiske, progressive pedagogene, og derfor er progressivisme og pragmatisme betegnelser som blir brukt om hans filosofi. Av Dewey ble pragmatismen orientert i en sosiologisk retning hvor filosofiens viktigste oppgave ble å yte et bidrag til å klargjøre og løse sosiale problemer. I denne prosessen ble oppdragelsen og skolen viktige faktorer (Myhre, 1972). Dewey var altså, som så mange tidligere filosofer, opptatt av undervisning og utdanning. Han utarbeidet et omfattende pedagogisk system som har fått stor utbredelse, spesielt i USA, som går under navnet ”progressive education”. Ut fra dette er også Dewey kjent for å være en såkalt reformpedagog.

I 1897 utga Dewey ”My pedagogic creed”, en pedagogisk trosbekjennelse som tar utgangspunkt i menneskets sosiokulturelle virkelighet. Her mente Dewey at all oppdragelse foregår gjennom individets deltakelse i rasens sosiale bevissthet. Prosessen begynner ubevisst

fra fødselen og er med på å forme individets styrke, danne vanene, øve opp ideer og more følelser. Gjennom denne ubevisste oppdragelsen tar individet gradvis del i de intellektuelle og moralske ressurser som menneskeheten har lykkes i å utvikle. Dewey la også stor vekt på at utviklingen skjer både i forhold til en fysisk verden og en sosial verden. Menneskets indre liv kan ikke betraktes som en fast egenskap, men representerer et resultat av en utvikling i samspill med en kontekst som både er fysisk og sosial. Ut fra dette så Dewey på opplæring som en kontinuerlig prosess, enten det skjedde på skolen eller utenfor. Han var også opptatt av at utviklingen skulle ha et formål og bidra til framsteg. Hva som til enhver tid ville være framsteg, var avhengig av hva utviklingen førte til. Dette er en sentral del av Dewey's teori og det pragmatiske standpunktet. Om noe er sant eller ikke, må ses i sammenheng med de konsekvenser som følger med (Imsen, 2009).

Dewey's pedagogikk ble bygget på den pragmatiske filosofien og la stor vekt på at man skal lære ved å handle og eksperimentere. Hvorvidt en oppfatning er sann eller ikke, avgjøres av dens evne til å klargjøre handlinger og til å lede til behovstilfredsstillelse. Ut fra dette ble en prøvende og eksperimenterende holdning typisk for Dewey. Man skal aldri betrakte noe som gitt og endelig, men alltid være villig til å revidere sine synspunkter ut fra erfaringen (Myhre, 1972:25). Dewey mente derfor at enhver pedagogisk prosess bør starte ved å gjøre noe. Det elevene skal arbeide med, må være noe de ser viktigheten og verdien av. Han mente at de yngste i stor grad burde få leke med for eksempel kuler og baller. Med leken som utgangspunkt skulle persepsjon, minne, fantasi og vurderingsevne bli trent (Strømnes, 1993:168). Dewey mente at barn hadde fire naturlige instinkter. Det første var et sosialt instinkt som var viktig i språk og sosial kommunikasjon. Det andre var et mer konstruerende instinkt som gikk ut på å lage ting og la ting være på "liksom", som for eksempel i lek. Det tredje var et utforskende eller eksperimenterende instinkt og det fjerde et ekspressivt instinkt som for eksempel gjennom kunstneriske eller estetiske uttrykk (Imsen, 2009:83).

2.3 Dewey i nyere tid

Hiim & Hippe (1998) mener at Dewey's helhetlige system om det filosofiske grunnlaget, læringsbegrepet og forhold som gjelder undervisning og læring, henger nøye sammen. De mener også et slikt system sjelden forekommer i nyere didaktikk.

Som nevnt bygger Dewey's teori om erfaringslæring på den progressivistiske tenkingen om problemorientert pedagogikk. I 1910 utarbeidet Dewey en idealmodell for læring i skolen

gjennom problemløsning, og la grunnlaget for den såkalte prosjekt- eller problemløsende metode (Løvlie, 1989). Dewey hevdet at skolens utgangspunkt måtte være å skape vekst og nysgjerrighet, og problemløsning som metode representerte en arbeidsmåte som imøtekom elevens behov (Lyngsnes & Rismark, 1999). Denne modellen for problemløsning kan man også se blir praktisert i dag. Arbeidsformen brukes blant annet for å nå flere av skolens målsettinger. Vi kan også se hvordan Dewey's fokus på handling og refleksjon blir vektlagt i dagens læreplanverk. Elevene skal få mulighet til å vurdere praktiske aktiviteter og reflektere over de ulike aktivitetene og sin egen innsats i faget (L06:151). I en progressiv tenking i dag legger man også vekt på at skolen må reformeres for å stå i samfunnets tjeneste, møte samtidens krav og drive fram nyvinninger innenfor vitenskap og demokrati (Lyngsnes & Rismark, 2007:42). Begrepet problemorienterte arbeidsmåter er ifølge Postholm (2005) i tråd med samfunnets økende behov for mennesker med helhetlig kompetanse.

2.4 Erfaringslæring

Dewey er blant annet kjent for slagordet "learning by doing", hvor begreper som handling, erfaring og refleksjon står sentralt. Dewey stod for den praktiske handlingsfilosofien og dette var noe av utgangspunktet for aktivitetspedagogikken og spesielt for begrepet erfaringslæring. Dewey mente at man kan forstå erfaring kun ved å legge merke til at den består av et aktivt og et passivt element som er kombinert på en spesiell måte. Det aktive elementet i erfaring er å "forsøke" eller "eksperimentere", mens det passive elementet er "gjennomlevelse". Erfaringen er først og fremst aktiv-passiv, men målet på verdien av en erfaring ligger i forståelsen av forbindelser eller sammenhenger som den fører til. Dewey's illustrerende eksempel på erfaringslæring, er barnet som stikker fingeren inn i en flamme og brenner seg som følge av handlingen. Denne handlingen er ikke en erfaring. Erfaring skjer først når barnet forbinder bevegelsen med smerten som fulgte. Det vil si smerten bindes som en konsekvens av en annen handling. Handlingen tillegges da mening for barnet, og først da har barnet aktivt lært noe (Dewey, 1916/1996:53-54).

Dewey's begrep erfaringslæring er et uttrykk for elevens helhetlig lærings- og utviklingsprosess. Mennesket har et stort utviklingspotensial og kan i prinsippet utvikle seg til mange former. Erfaring hos Dewey er samhandling i situasjoner som representerer det relasjonelle og det kontekstuelle. Dewey argumenterer for at læring er erfaring forstått som differensierte og kontinuerlige pågående prosesser der problemløsning står i fokus. Dewey mente også at all erfaring til syvende og sist er sosial, den innebærer samvirke og

kommunikasjon (Vaage, 2000:30). Et godt samspill er nødvendig for å skape et godt resultat (ibid.:27).

2.5 Prøve- og feile-metoden

Dewey er først og fremst blitt forbundet med begrepet aktivitetspedagogikk, noe som har gjort han populær blant mange lærere. Karakteristisk for Dewey's pedagogiske ideer var elevaktivitet og arbeidsskole. Dewey mente at enhver pedagogisk prosess bør starte ved at elever gjør noe. Skal eleven lære noe som helst, må de få gjøre sine egne erfaringer ut fra egne handlinger. I boken "Democracy and Education", Dewey's hovedverk fra 1916, er Dewey svært opptatt av at eleven må få gjøre sine egne erfaringer gjennom aktivitet. Dewey mente at det var mulig å sette to typer erfaringsprosesser opp mot hverandre alt etter hvor mye refleksjon man kunne finne: *"Alle våre erfaringer har en fase med det psykologene kaller "prøve- og feile-metoden". Vi gjør ganske enkelt noe, og når det mislykkes, gjør vi noe annet, og fortsetter å prøve til vi kommer over noe som virker, og så bruker vi den metoden som en tommelfingerregel for fremtidige handlinger"* (Dewey, 1916/1996:59). Prøve- og feile-metoden kan med andre ord fungere som en form for erfaringsprosess hvor man lærer seg gode framgangsmåter. Dewey mente at det spesielle med metoden var at vi kan se at en handling er forbundet med visse konsekvenser, men vi skjønner ikke hvordan. Vi ser ikke detaljene i forbindelsen. Den handlingen som baseres på prøve- og feile-metoden, er som Dewey uttrykker det: (...) *"et bytte for omstendighetene; de kan forandres slik at handlingen ikke virker på den forventede måten"* (ibid.:59).

Hos Dewey innebærer erfaring forbindelsen mellom en handling og konsekvensen av handlingen. Når elever erfarer en ting, gjør de noe aktivt med den. Som følge av dette må elever gjennomleve konsekvensene som forekommer av handlingen. Det som skjer, er at de gjør noe med en ting, eller en sak og så gjør den noe med elevene i gjengjeld. Det er dette som gjør bindingen mellom det aktive og det passive elementet så særegent, og denne forbindelsen er avgjørende for hvor verdifull erfaringen er. Erfaringen som forsøk innebærer forandring, men denne forandringen er meningsløs med mindre den blir bevisst forbundet med konsekvensene som slår tilbake fra den. Når en aktivitet fortsetter videre etter at man har blitt utsatt for konsekvensene og når forandringen som skjer gjennom handling blir reflektert tilbake, oppstår det en forandring. Her blir da forandringen fylt med betydning, altså vi lærer noe. På denne måten mente Dewey at ingen erfaring av betydning er mulig uten et visst element av refleksjon (ibid.).

2.6 Refleksjon gjennom erfaring

Dewey mener at utdanning må betraktes som en kontinuerlig rekonstruksjon av erfaring (Dewey, 1897/2000). Beslutninger som tas, gjøres på bakgrunn av tidligere erfaringer. Vi evaluerer og revurderer hele tiden våre erfaringer som igjen danner gode vilkår for læring og framskritt for individet (Vaage, 2000). Det er nettopp forbindelsen mellom en handling og konsekvensen av handlingen som gjør at vi kan forutse ting nøyaktigere og mer utfyllende. *”Ved å oppdage de nærmere forbindelsene mellom våre handlinger og følgene av dem, får man tydeliggjort tanken som er opptatt med prøve- og feile-erfaringen. Når denne tanken så blir tydeligere, får den en større verdi. Dette fører da til at erfaringens kvalitet forandres, og denne forandringen er så betydningsfull at man kan kalle denne type erfaring refleksiv”* (Dewey, 1916/1996:59). Dewey mente derfor at det å erfare handler om å reflektere rundt handlinger og de konsekvenser disse handlingene får. Bare aktivitet i seg selv utgjør ikke erfaring alene, men refleksjon og resonnering over aktiviteten må til (Dewey 1933). Dewey forklarer refleksjon som en aktiv, målrettet og grundig vurdering av en bestemt tro eller antatt form for kunnskap. Vurderingen skjer i lys av det grunnlaget som støtter kunnskapen og de fremtidige slutninger som kunnskapen tilsier (ibid.:6). Refleksjonen eller tenkingen blir som Dewey uttrykker: (...) *”et bevisst forsøk på å oppdage spesifikke forbindelser mellom det vi gjør og konsekvensene av det, slik at det dannes en sammenheng”* (Dewey, 1916/1996:59-60).

Man kan si at refleksjon innebærer at gammel og ny kunnskap integreres i de begrepene og den forståelsen en har fra før. Refleksjon mister et vesentlig aspekt om den ikke er knyttet til handling (Boud et al. 1985). Refleksjon over praktiske handlinger vil være med å gi et nytt grunnlag for planlegging av nye aktiviteter og kan også være med å gi beredskap og motivasjon for ny handling (Handal, 1994). Handal (ibid.) mener også at refleksjonen ikke bør begrenses til bare å foregå i etterkant av en aktivitet. Det kan foregå refleksjon under planlegging og underveis i gjennomføringen av virksomheten. Det at refleksjon over handlinger kan gi ny innsikt og motivasjon for ny handling uttrykte Dewey gjennom å si at: (...) *”tenkingen tilsvarer dermed en tydelig gjengivelse av det intellektuelle elementet i vår erfaring. Den gjør det mulig å handle med et mål i sikte”* (Dewey, 1916/1996:60).

2.7 Problemstillinger

I masterprosjektet er det gjennomført et undervisningsopplegg i kroppsøvingsslaget i 10. klasse. Valgt aktivitet er spillet Capture the flag (CTF), en kroppsøvingsslagaktivitet med fokus på samarbeid, taktikk og mye bevegelse. Undervisningsopplegget er gjennomført sammen med en medstudent. Ut fra dette omhandler mitt forskningsprosjekt halvparten av elevene i klassen.

Under gjennomføringen av aktiviteten deles klassen inn i to like store lag. Området hvor aktiviteten skal foregå deles også i to og hvert lag har ett område de skal forsvare. Lagene får utdelt hvert sitt flagg som skal plasseres på bakken med en viss avstand fra området til motstanderlaget. Målet med aktiviteten er at lagene skal forsøke å røve hverandres flagg, for så å bringe motstanderens flagg tilbake til sitt eget område uten å bli tatt av en motstander. Aktiviteten kan gjennomføres på et åpent skoleområde eller i et skogsområde. Aktiviteten kan også gjennomføres med bruk av "fengsel". Det vil si at dersom en elev tas av en motstander, må han sitte i fengselet til han befris. For å avslutte spillet kan man enten spille til et av lagene klarer å røve flagget fra motstanderne og bringe det over til sitt eget område, eller man kan spille på tid. Dersom ingen har kapret flagget før tiden er ute, vinner det laget som har flest fanger.

I mitt prosjekt ble CTF utviklet til å inneholde flere kognitive faser. Det ble gjennomført tre refleksjonsfaser hvor elevene fikk i oppgave å diskutere og samarbeide om å løse problemer de ble stilt ovenfor. Dette innebar planlegging før aktiviteten, refleksjon umiddelbart etter en gjennomført omgang i CTF og en oppsummeringsrunde til slutt i hver time etter aktiviteten. Undervisningsopplegget ble gjennomført over tre kroppsøvingstimer. I hver kroppsøvingstime ble aktiviteten CTF gjennomført. Aktiviteten ble gjennomført med progresjon hvor hver av de tre timene inneholdt nye momenter som økte kompleksiteten for elevene. Ut fra dette ble det laget tre øktplaner (vedlegg 2, 3 og 4). Den samme laginndelingen ble beholdt gjennom alle de tre timene. Begrunnelsen for dette var med tanke på å følge utviklingen til lagene i gjennomføringen av CTF. En nærmere beskrivelse av CTF finnes i vedlegg 1.

I undervisningsopplegget inngår Dewey's begrep erfaringslæring. Undervisningsopplegget er en form for problemorientert arbeidsmåte, hvor planlegging, gjennomføring og vurdering foretatt av elevene selv er sentrale elementer. Undervisningen anvender prøve- og feile-metoden og en refleksjonsprosess blant elevene før, underveis og i ettertid av den praktiske

aktiviteten i CTF. Ut fra dette undersøkes elevenes erfaringer og synspunkter på disse arbeidsmåtene i undervisningsopplegget CTF. Hovedmålet er å undersøke hvordan disse arbeidsmåtene bidrar til læring hos elevene. Samtidig er det et mål å undersøke hvordan gruppeprosesser i det sosiale miljøet i klassen påvirker disse erfaringsprosessene, og i neste omgang fremmer eller hemmer elevenes læringsprosesser. Studiens problemstillinger er:

- *Hvilke erfaringer og synspunkter har elever på prøve- og feile-metoden som brukes i "capture the flag"?*
- *Hvilke erfaringer og synspunkter har elever om gruppreleksjons-metoden som brukes i "capture the flag"?*

3. Forskningsopplegg

Elevenes erfaringer og synspunkter ble undersøkt ved bruk av observasjoner under selve gjennomføringen av kroppsøvingsaktiviteten, gruppeintervjuer og individuelle intervjuer. Det ble i alt gjennomført tre gruppeintervjuer. I de individuelle intervjuene deltok syv elever. Ved hjelp av deltakende observasjon ble utvalget av informanter til individuelle intervjuer valgt ut underveis i prosjektet. For å unngå store forskjeller mellom lagene fikk faglærer ansvar for inndeling i lag før aktiviteten startet. Laginndelingen var en viktig faktor også med tanke på at laget skulle gjennomføre gruppeintervju sammen. Relasjonene mellom elevene i gruppeintervjuet var viktig med tanke på å skape dialog og diskusjon.

3.1 Deltakende observasjon

Deltakende observasjon innebærer at forskeren går inn i en aktiv rolle i de situasjoner man ønsker å studere, og til en viss grad deltar sammen med informantene (Thagaard, 2009). Metoden innebærer å være "ute i felten" blant elevene i situasjoner slik de naturlig fremstår for dem (Fangen, 2004:28). Becker (1970:25) beskriver metoden som innsamling av data ved å delta i det daglige livet til de mennesker som studeres, og å se hvilke situasjoner de går inn i, og hvordan de oppfører seg i dem.

Fangen (2010) forklarer at kombinasjon mellom deltakelse og observasjon inneholder to former for handling på samme tid. Man involverer seg i samhandling med andre, samtidig

som man iakttar hva de foretar seg. Hun sier også at ved deltakende observasjon inntar vi en rolle - ikke bare som forsker, men også som menneske (ibid.:14). Fangen (2010) skiller samtidig mellom ulike typer av deltakende observasjon, noe hun kaller deltakerroller. Det mest grunnleggende aspektet som skiller ulike observasjonsstudier fra hverandre, er hvorvidt man deltar i sammenhengen som studeres eller ikke. Grad av deltakelse kan variere fra fullstendig tilslutning til fullstendig atskillelse. Her nevnes flere typer deltakerroller, som for eksempel en delvis deltakende observatørrolle, hvor man deltar i den sosiale samhandlingen, men ikke i de miljøspesifikke aktivitetene. Et annet eksempel er en fullstendig deltakerrolle hvor man opplever og føler som en deltaker, ikke bare observerer de andres deltakelse. Et tredje eksempel er en ikke-deltakende observatørrolle, som innebærer at man kun observerer, uten å involvere seg i samhandlingen. Fangen (ibid.) påpeker samtidig at det er mulig, og noen ganger hensiktsmessig, å veksle mellom ulike deltakerroller. Wadel (1991) sier i denne sammenhengen at man kan analysere sin egen tilnærming til ulike personer, eller i ulike faser av et feltarbeid, i lys av ulike roller. Man bør se på sin "rolle" som definert ut fra relasjonene man går inn i til deltakerne, og at man kan ha ulike roller overfor ulike deltakere.

Deltakende observasjon er en metode som ofte benyttes i kombinasjon med andre metoder, for eksempel i kvalitativ intervjuing (Fangen, 2010). Å kombinere flere metoder på denne måten kalles ofte triangulering. Dette kan skje ved at den ene metoden er underordnet, eller ved at de er likestilte. Ved å kombinere deltakende observasjon med intervju, er det mulig å få frem ulike typer data. Observasjoner åpner for såkalte handlingsdata, det vil si data om hva folk faktisk gjør, mens intervjuer åpner for diskursive data, altså data om hva folk sier. I følge Fangen (2010:172) kan man med kombinasjon av intervju og observasjon behandle intervjudataene som selvpresentasjoner, hvor det er mulig å la intervjuene konfrontere observasjonene og omvendt. Gjennom deltakende observasjon kan man altså oppnå tilgang, og derved få anledning til å konfrontere deltakerne med spørsmål på bakgrunn av det du har sett. På denne måten kan intervjuer brukes for å validere observasjonsmaterialet.

Hensikten med observasjonsdata i denne oppgaven er å komme nærmere inn i elevenes gjennomføring av CTF og samtidig få mer personlig og individuell kunnskap om elevene. Erfaringer man gjør i et feltarbeid kan bedre ens egen forståelse og fortolkning av feltet (Fangen, 2004). Becker (1970) hevder også at man i et feltarbeid får et svært sammensatt bilde av de menneskene man studerer over tid. Dette er et sentralt moment i mitt forskningsprosjekt, hvor jeg hadde som mål å observere hvordan hver enkelt elev samt

hvordan gruppesamspillet utviklet seg gjennom de tre undervisningsøktene. Becker (ibid.) påpeker også at deltakende observasjon kan sikre at man får tilgang til informasjon som deltakerne ikke vil snakke om i et intervju. Dette kan for eksempel være elever som ikke ønsker å uttale seg om enkelte temaer.

Observasjonsdata i denne oppgaven ble brukt som grunnlag for å velge ut elever til individuelle intervju. Ved at jeg som forsker var deltakende i undervisningsopplegget, hadde jeg gode muligheter for å oppdage interessante situasjoner i gjennomføringen av selve aktiviteten. På denne måten kom jeg også nærmere inn på elevene og fikk muligheten til å skape gode relasjoner, noe som viste seg å være positivt for å skape en mer avslappet tone i forbindelse med intervjuene. I prosjektgjennomføringen ønsket jeg ikke å være låst til en spesifikk deltakerrolle. Ut fra dette benyttet jeg meg av en form for veksling mellom å være delvis deltakende og fullt deltakende observatør.

Det er undersøkelsessituasjonen som bestemmer om forskeren kan notere i løpet av observasjonen (ibid.). I prosjektet ble observasjonsdata skrevet ned som feltnotater. Som et hjelpemiddel til feltnotatene benyttet jeg meg av en diktafon, hvor jeg fikk lagret dataene på lydbånd. Notatene som ble tatt underveis i observasjonen ble brukt til å bearbeide erfaringer underveis, samt i det videre arbeidet med analysen av dataene.

3.2 Gruppeintervju

Brandth (1996:145) definerer et gruppeintervju som en metode hvor flere mennesker diskuterer et tema med en forsker, der hvor forskeren er leder og ordstyrer. Gruppeintervju karakteriseres som en kollektiv, relasjonell og dynamisk metode. Det finnes ulike varianter av gruppeintervjuer. I et ”fokusgruppeintervju” legges det vekt på at diskusjonen i gruppen er fokusert på et relativt avgrenset tema. ”Dybdeintervjugrupper” gir deltakerne mer tid til å reflektere og tid til å bli bedre kjent med hverandre. Vi har også ”engangsgrupper” hvor deltakerne møtes én gang, noe som er vanlig innenfor markedsforskning (ibid.).

I mitt forskningsprosjekt ble gruppeintervjuene gjennomført i oppsummeringsrunden etter den praktiske aktiviteten i CTF var ferdig. Gruppeintervjuet inneholdt diskusjon og refleksjon, hvor min rolle var å lede diskusjonen og refleksjonsprosessen. Formen på gruppeintervjuet i prosjektet var bygget på prinsipper fra fokusgruppeintervjuer. En fokusgruppe består som regel av seks til ti personer og ledes av en moderator (Chrzanowska, 2002). Her legges det

vekt på en ikke-styrende intervjustil. Fokusgrupper bør være en refleksiv dialog mellom alle gruppedeltakerne med utgangspunkt i studiens problemstillinger. Det vil være viktig å skape en utveksling av alle parter synspunkter omkring studiens fokusområder (Barbour & Kitzinger, 1999). For å skape en refleksiv dialog mellom alle deltakerne vil det være hensiktsmessig å ha liten grad av struktur i intervjusituasjonen (Dahlberg et al., 2001). Forskerens rolle i et slikt fokusgruppeintervju vil være å legge til rette for ordveksling mellom deltakerne, og som Fern (2001) påpeker, å støtte de andres forsøk på å reflektere.

Fokusgruppeintervjuer generelt er egnet for eksplorative undersøkelser på et nytt område, hvor en kollektiv ordveksling kan bringe frem flere spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter. Gruppespillet reduserer imidlertid forskerens kontroll over intervjuforløpet, og det sosiale samspillet kan ofte medføre at intervjusituasjonen blir kaotisk (Kvale & Brinkmann, 2009:162). Samtidig påpeker Stewart & Shamdasani (1990) at den store fordelen med et gruppeintervju er hvordan gruppedynamikken gir en synergieffekt. Den spontane samhandlingen som oppstår blant gruppedeltakerne produserer innsikt det er vanskeligere å oppnå gjennom andre metoder. Forskerens spørsmål utløser samhandling i gruppen, og det er denne samhandlingen mellom deltakerne som stimulerer ideer, tanker og minner.

Gruppedeltakerne hjelper hverandre med å tenke og å huske erfaringer og hendelser. Eksempel på dette kan være at man supplerer hverandres historier og hjelper hverandre med å tolke erfaringene og sette dem i perspektiv. Brandth (1996) nevner også viktigheten av at gruppedeltakerne kommer overens med hverandre. Dårlige relasjoner mellom deltakerne i gruppen kan redusere kvaliteten på dialogen. Det kan oppstå konflikt og dominerende og negative personer kan da hindre de andre i å utfolde seg. Sammensettingen av gruppene er således svært viktig med tanke på resultatet av gruppeintervjuene. I et gruppeintervju er altså kommunikasjonsprosessene viktige. Det som skiller gruppeintervju fra individuelle intervju er at relasjonene er mange flere. Gruppedeltakerne tvinges samtidig til å være realistiske, siden de andre gruppedeltakerne har erfaringer med de samme fenomenene. På denne måten er det mulig å si at gruppedeltakerne kan validere hverandre.

I prosjektet mitt foregikk gruppeintervjuet i oppsummeringsrunden etter den praktiske aktiviteten var gjennomført. Min rolle i dette gruppeintervjuet var å legge til rette for ordveksling. I utgangspunktet ønsket jeg at elevene skulle styre oppsummeringsrunden selv, og at jeg som forsker skulle være tilstede som en veileder. Jeg benyttet meg av en diktafon som ble satt i midten av gruppen. Det var viktig å skape en diskusjon hvor alle elevene fikk

mulighet til å uttrykke seg. For å få mest mulig nytte av lydbåndet i etterkant, ble det også viktig å unngå at alle elevene snakket i munnen på hverandre. For at gruppeintervjuet skulle foregå innenfor de planlagte rammene for forskningsprosjektet benyttet jeg meg av en intervjuguide (vedlegg 5). Denne guiden består av noen spørsmål knyttet opp mot mine forskningsspørsmål. Intervjuguiden ble satt opp med to hovedtema, og under hvert av temaene var det satt opp noen få spørsmål. Hensikten med spørsmålene var å utfordre elevene til diskusjon og dialog omkring hovedtemaene. Hovedtemaene var følgende:

1. Synspunkter på samarbeidet og gjennomføringen av planleggingsfasen og den praktiske gjennomføringen.
2. Synspunkter på samarbeidet og gjennomføringen av refleksjonsrunden og oppsummeringsrunden.

Nærmere beskrivelse av hovedtemaene er gitt i vedlegg 5.

3.3 Det kvalitative forskningsintervju

Kvalitative forskningsintervjuer egner seg for å få innsikt i menneskers erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2009). Et forskningsintervju kan struktureres på ulike måter. I denne oppgaven brukes et semi-strukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Et semi-strukturert intervju blir beskrevet som en fleksibel og planlagt samtale hvor man ikke følger et ferdig nedskrevet opplegg i intervjusituasjonen, og hvor intervjuet bygger på en forholdsvis åpen struktur (ibid.).

Kvale & Brinkmann (ibid.) påpeker at en intervjustudie består av flere stadier. Blant annet er det viktig å utvikle og bevisstgjøre en førforståelse av fenomenet som skal studeres. Etter dette bør selve studien planlegges. I en intervjustudie er det mange elementer det bør tas hensyn til. Det er viktig med en god planlegging både av arbeidet som gjøres i forkant, selve intervjufasen og etterarbeidsfasen. Etter en fase med planlegging tar man fatt på selve gjennomføringen av intervjuene. Intervjuene bør utføres på grunnlag av en intervjuguide. Oppbyggingen av en slik intervjuguide blir beskrevet senere i oppgaven. I et semi-strukturert intervju er temaene forskeren skal spørre om fastlagt på forhånd, men rekkefølgen av temaene bestemmes underveis. Kvale (1997) fremhever at fleksibilitet er viktig med tanke på å knytte spørsmålene til den enkelte informantens forutsetninger. Samtidig er det også viktig at

forskeren er åpen for at informanten kan ta opp emner som ikke er planlagt på forhånd. Ut fra dette fremhever Kvale (ibid.) at forskeren også bør ha kunnskaper om sosiale relasjoner. Han sier at forskeren bruker seg selv som et instrument i tillegg til at man benytter seg av en implisitt kroppslig og emosjonell forståelsesmåte som gir en unik tilgang til informantens livsverden (ibid.:73). Det er også viktig at forskeren registrerer og tolker det informanten sier og måten det sies på. Dette kan være å tolke intonasjon, ansiktsuttrykk og andre kroppslige uttrykk (Thomas et al., 2005). Intervjumaterialet som innhentes klargjøres så for analyse. Dette innebærer i hovedsak transkribering fra tale til skriftlig tekst. På grunnlag av studiens formål og fokusområder analyseres og tolkes intervjuene. Til slutt undersøkes intervjufunnenes reliabilitet og validitet. Dette viser i hovedsak hvor pålitelig resultatene er, og hvorvidt intervjustudien undersøker det den er ment å skulle undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009).

Utvalget for de individuelle intervjuene ble gjort under selve gjennomføringen av CTF. Både observasjon i planleggingsfasen og gjennomføringen, samt gruppeintervjuet i refleksjonsprosessen ble brukt som hjelpemiddel for å begrunne gode utvalg for de individuelle intervjuene. Antallet informanter til individuelt intervju var syv elever. I intervjufasen benyttet jeg meg av en diktafon. Varigheten på intervjuene varierte, men som utgangspunkt ble det satt opp 10-15 minutter på hvert intervju.

3.4 Intervjuguiden

En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale & Brinkmann (ibid.) mener det vil variere fra undersøkelse til undersøkelse om spørsmålene og deres rekkefølge er strengt forutbestemte, eller om det er intervjuerens skjønn som er avgjørende for hvor bundet han vil være til guiden og hvor mye han vil følge opp informantens svar. En viktig målsetting for et kvalitativt intervju er å gå i dybden på de temaene man ønsker å innhente informasjon om. På denne måten er det viktig å tenke over hvordan spørsmålene stilles. Intervjuene foregikk i én tiendeklasse på ungdomstrinnet. Dette betyr at informantene var 15 og 16 år gamle. Kvale & Brinkmann (ibid.) fremhever at det er viktig å benytte seg av alderstilpassede spørsmål. Mange vanskeligheter i forbindelse med intervjuer av voksne kan tilspisses ytterligere i intervjuer med barn, hvis forskeren stiller lange og komplekse spørsmål og kanskje mer enn ett spørsmål om gangen (ibid.:158). Samtidig påpeker de at unge informanter ofte kan la seg lede av voksnes spørsmål og kan gi upålitelig eller direkte misvisende informasjon.

Prosjektets intervjuguide er formet på en semi-strukturert måte, hvor det er satt opp to hovedtemaer (vedlegg 6). Temaene er satt opp i stikkordsform, og under hvert tema er det satt opp ulike oppfølgingsspørsmål. De to hovedtemaene er følgende:

1. Intervjuet innledes med et hovedtema som omhandler den praktiske gjennomføringen av aktiviteten CTF. Innledningen har fokus på en del generelle spørsmål angående elevens opplevelse av aktiviteten. Dette gjelder blant annet elevens motivasjon og interesse for aktiviteten og kroppsøvfingsfaget generelt. Det stilles også spørsmål om hvilke tanker og erfaringer elevene har om lagsamarbeidet i aktiviteten. Det første hovedtemaet avsluttes med noen spørsmål mer spesifikt rettet mot prøve- og feilemetoden som ble anvendt i aktiviteten.
2. Det andre hovedtemaet i intervjuguiden retter seg inn mot samarbeidet og gjennomføringen av refleksjonsrundene. Spørsmålene her omhandler hvilke erfaringer og meninger elever har om refleksjon over den praktiske aktiviteten. Samtidig vil også noen spørsmål omhandle samarbeidet i refleksjonsrundene. Dette hovedtemaet retter seg mer inn mot den andre problemstillingen for masterprosjektet som omhandler grupperefleksjons-metoden.

3.5 Pilotprosjekt

Undervisningsmetodikken og forskningsmetodene ble utprøvd i et pilotprosjekt. Pilotprosjektet tok utgangspunkt i den første øktplanen for CTF (vedlegg 2). Resultatene fra pilotprosjektet ble brukt som grunnlag for å vurdere både undervisningsmetodikken og forskningsmetodene. Metodeutprøvingene ble gjennomført i en tiendeklasse, på samme nivå som masterprosjektet. Antall elever som deltok var 22, hvor 11 elever ble fordelt på hvert lag. Pilotprosjektet ble gjennomført sammen med en medstudent hvor vi hadde ansvaret for å følge opp hvert vårt lag. Varigheten vi hadde til rådighet var to klesstimer, til sammen 90 minutter. Intervjuguiden ble utprøvd i et gruppeintervju med fire elever samt i ett individuelt intervju. I prøveintervjuene ble det benyttet en diktafon.

De ulike problemstillingene som dukket opp i gjennomføringen av pilotprosjektet angikk i hovedsak forskningsmetodene. Undervisningsmetodikken var forståelig for elevene og mesteparten av gjennomføringen forløp som planlagt. En liten del ble tilført på

undervisningsmetodikken og dette var refleksjonsrunder. I utgangspunktet skulle en refleksjonsrunde bli gjennomført etter aktiviteten var over, men i samsvar med elevene ble det enighet om å gjennomføre flere korte refleksjonsrunder i selve aktiviteten.

Problemstillingene som angikk forskningsmetodene var i første omgang graden av deltakelse i observasjonsfasen. I pilotprosjektet inntok jeg en forskerrolle som en delvis deltakende observatør. Denne forskerrollen ble til tider problematisk i gjennomføringen av pilotprosjektet, hvor avstanden mellom meg og elevene ble veldig stor. Det var fullt mulig å observere hva som foregikk, men på grunn av avstanden ble det vanskelig å tyde kommunikasjonen mellom elevene. Ut fra dette kom jeg frem til at det ville være hensiktsmessig å veksle mellom ulike deltakerroller, for eksempel mellom å være delvis deltakende og fullt deltakende observatør. Verdifulle erfaringer ble også gjort i prøveintervjuene. Det ble utprøvd ett gruppeintervju med fire elever og ett individuelt intervju. Erfaringene som ble gjort her angikk i hovedsak hvordan spørsmålene skulle stilles og hvilke svar man kunne forvente å få. Etter gjennomført pilotprosjekt ble det nødvendig med en del omformuleringer på de ulike spørsmålene i intervjuguiden.

4. Resultater

I dette kapitlet presenteres resultater fra observasjonene, de tre gruppeintervjuene og de syv individuelle intervjuene. Noen elever blir framstilt som hovedpersoner i oppgaven. Disse elevene er gitt fiktive navn. Fra gruppeintervjuene refereres utsagn også fra andre elever, men disse elevene er ikke gitt noen navn. Disse elevene fungerer som bipersoner. Hovedpersonene er de elevene som er intervjuet individuelt. Navnene på hovedpersonene er Anne, som var aktiv og engasjert i aktiviteten. Brage inntok en rolle som leder i aktiviteten. Cecilie ble ikke lagt spesielt merke til i aktiviteten. Doris var en av de mer forsiktige jentene på laget. Eline var en engasjert jente som ikke var redd for å uttrykke sine meninger i aktiviteten. Fredrik viste seg å være svært engasjert både i aktiviteten og i intervjuene. Geir var mer forsiktig og tilbakeholden, og ble ikke lagt spesielt merke til i aktiviteten.

Resultatkapitlet er strukturert med utgangspunkt i de to problemstillingene for oppgaven. Under hver av de to hoveddelene i resultatkapitlet presenteres resultater fra observasjonene, gruppeintervjuene og de individuelle intervjuene i en helhet.

4.1 Problemstilling 1: Prøve- og feile-metoden

Under planleggingen av den første kampen er flere av elevene usikre på en del momenter i selve aktiviteten. Dette fører til at elevene er dårlig samstemte før aktiviteten starter. Jeg observerer at kommunikasjonen blant elevene er nærmest fraværende både i planleggingsfasen og i gjennomføringen av aktiviteten. Flere av elevene er usikre på om det i hele tatt ble lagt en plan i forkant av den praktiske aktiviteten.

Den dårlige planleggingen får konsekvenser i den praktiske gjennomføringen. Det er tydelig at motstanderlaget har en bedre strategi, og etter kort tid lykkes de med å kapre flagget. Starten av aktiviteten bærer altså preg av dårlig lagsamarbeid. Jeg observerer at elevene blir stående mye én og én uten å kommunisere med hverandre. Når det gjelder elevenes roller i laget observerer jeg at guttene er mer offensive enn jentene i aktiviteten. Det virker som guttene tørr å ta mer sjanser for å kapre flagget, mens jentene virker å være mer tilbakeholden og forsiktige. Til tross for problemene med lagsamarbeidet i den første økta, observerer jeg en god stemning blant elevene, og det virker som de fleste er motiverte for å gjøre en innsats. Etter hvert som elevene gjennomfører timen, virker det også som samholdet i laget gradvis blir bedre. Den første gjennomføringen ender imidlertid med 4-1 seier til motstanderlaget.

I gruppeintervjuet etter kampen sier flere av elevene at planleggingen ble dårlig, spesielt på grunn av at de hadde lite erfaring med aktiviteten. En av elevene uttrykker det på denne måten: *”Synes det er vanskelig å vite hvilken plan man skal legge, fordi det er ikke så mange alternativ, vi kan ikke så mange taktikker”*. Dette fører til flere mislykkede forsøk blant elevene. To av elevene forteller at de ble enige om å prøve ut en bestemt taktikk i aktiviteten, men uten at dette involverer hele laget: *”Vi hadde en plan, men vi klarte ikke å følge opp. Vi skulle lagt en mer nøyaktig plan”*.

Anne forteller i det individuelle intervjuet at laget hadde store utfordringer med samarbeidet i laget i den første økta: *”Vi klarte å samarbeide to og to, eller tre sammen, men ikke hele laget”*. Anne forteller samtidig at det, på grunn av den store avstanden mellom deltakerne, var vanskelig å kommunisere med alle på laget under aktiviteten.

I intervjuet med Eline forteller hun at det ble mye prøving og feiling spesielt i den første økta. Etter å ha gjennomført alle øktene er hun klar på hva som ikke fungerte i starten:

”Kommunikasjon, det var vi dårlig på til å begynne med”. Geir sier at laget hadde størst problemer i planleggingsfasen i den første økta: *”Jeg synes det fungerte dårlig den første gangen, men vi lærte etterhvert hva vi gjorde feil”*.

På spørsmål om viktigheten av et godt samarbeid og god kommunikasjon i aktiviteten, svarer Cecilie i sitt intervju på denne måten: *”Det er ikke så enkelt, noen ganger må man bare ta sjansen, det var litt tilfeldig. Vi måtte bare løpe når de andre ikke fulgte med, så derfor hadde vi ikke alltid tid til å planlegge. Det er ikke enkelt å ha en klar strategi hele tiden, man må bare ta sjansen”*.

Den andre gjennomføringen av CTF viser seg å bli svært oppløftende fra den første økta. Elevene virker å være mer bestemte og tydelige. Kommunikasjonen mellom elevene er mye bedre allerede i planleggingsfasen i den andre økta. I denne timen er det også én elev som utmerker seg i form av en ledertype. Denne eleven er Brage. Brage ønsker å ta mer ansvar for laget, spesielt for å skape et bedre samhold og en tydeligere lagstrategi. Dette viser seg å være positivt for laget, hvor elevene virker å være mer bestemte og fokusert under gjennomføringen av kampene i denne timen. Elevene er mer bevegelige i spillet enn første gang. Samtidig er elevene også bedre til å kommunisere og å være tydelige når de gir beskjeder til hverandre. I gruppeintervjuet i etterkant kommer det frem at laget hadde en klar strategi som skulle utprøves i denne timen. Strategien gikk i korte trekk ut på å skape mye bevegelse og samtidig forvirre motstanderen for å skape større rom på deres banehalvdel. Denne strategien hadde slått ut i full blomst og en av elevene sier helt i starten av gruppeintervjuet: *”I dag er vi mer fornøyde, vi vant 3-1!”*. En annen elev fremhever at bevegelsene i laget var nøkkelen til suksessen: *”Vi beveget oss mye mer, og det tror jeg var alfa omega”*. Elevene er svært fornøyde etter gjennomføringen, og på spørsmål om hvordan lagsamarbeidet fungerte, er flere enige om at utviklingen innad i laget hadde vært stor siden forrige gang. Flere av elevene er enige om at kommunikasjonen var bedre, og at det bidro til en positiv utvikling av lagsamarbeidet.

Den positive innstillingen blant elevene fortsetter også i den siste økta av CTF. Det virker som suksessen fra den forrige økta gav mersmak, og elevene er svært ivrige etter å komme i gang med aktiviteten. I planleggingsfasen observerer jeg at elevene tar opp tråden fra forrige oppsummeringsrunde. Laget har også i den tredje timen en klar strategi som de ønsker å gjennomføre. Både strategien og samarbeidet i laget fungerer godt i kampene i den siste økta.

Det viser seg også at elevene på laget inntar tydeligere roller enn tidligere i aktiviteten. Den gode trenden med mye bevegelse gjør aktiviteten mer åpen og fartsfylt. Jeg observerer likevel at elevene ikke har et like tett samarbeid i aktiviteten som i den forrige økta. Dette kan ha sammenheng med at elevene var svært opptatt av å snakke sammen gjennom hele aktiviteten i den andre økta, mens det i den siste økta virker som elevene på forhånd har planlagt godt og fordelt arbeidsoppgaver seg imellom. Dette gjør at elevene ikke er avhengige av å kommunisere med hverandre hele tiden. Den siste gjennomføringen av CTF er som nevnt svært fartsfylt og jevn. Kampen ender til slutt 2-2 og begge lag virker å være fornøyde med gjennomføringen.

I gruppeintervjuet etter den siste økta fremhever en elev hvordan planleggingsfasen fungerte: *"Vi tok en liten diskusjon og fikk til en idémyldring. Vi diskuterte også hva vi snakket om sist gang og hva vi kunne bli bedre på, og jeg synes vi ble mye bedre"*. En av de andre elevene uttrykker at den siste planleggingsfasen fungerte aller best: *"Jeg synes det fungerte bedre enn tidligere, vi klarte å snakke mer"*. Elevene gir uttrykk for at laget har utviklet seg, spesielt med tanke på kommunikasjon og samarbeid.

I intervjuet med Brage trekker han paralleller til lagidretter og påpeker viktigheten av å planlegge for å lykkes i et lagspill: *"Jeg holder på mye med lagidrett, og da har vi alltid en teamsamling først, om hva som er viktig og hva vi skal huske på, f. eks å gi beskjeder"*. Brage fremhever også viktigheten av å være fokusert i lagspill: *"Fokuset er en viktig del av aktiviteten. Har du mistet fokus, har du tapt. Motstanderen må være fokusert hele tiden, og følge med på hva som skjer. Man må alltid være på tå-hev og være frampå"*. På spørsmål om det ble vel mye prøving og feiling i gjennomføringen av CTF, svarer Brage på følgende måte: *"Man må prøve, det finnes to måter å finne et svar på, det er enten å prøve og feile, eller å spørre seg fram, eller søke opp det. Det er ikke mange av oss som har drevet med denne leiken før, så det var bare om å prøve og feile. Noen ganger gikk det og noen ganger gikk det ikke, og da har vi lært av det"*.

Videre i intervjuet får Brage spørsmål om hvordan han synes relasjonene mellom guttene og jentene fungerte i aktiviteten. Her mener han guttene og jentene er likestilte i klassen. Han fremhever også at jentene gjorde en god innsats under gjennomføringen av aktiviteten. På spørsmål om denne aktiviteten kan skape noen forskjeller mellom guttene og jentene utdyper Brage videre: *"Generelt sett tror jeg jentene liker å kjøre mer defensivt, guttene er mer"* no

brain” og bare løper rett på, jenter tenker seg litt om før de gjør ting, litt mer forsiktig”. Vil du si at jentene reflekterte mer før de gjorde en handling, spurte jeg: ”Ja de reflekterer, de tenker på hva skjer, hvor nært er de, hvor lang tid har jeg, er det nødvendig, er det lurt... Guttene er mer, oi, jeg har ei luke og da prøver jeg med en gang, de tenker ikke så mye over det. Det blir prøving og feiling på guttene. Jentene er redd for å feile og prøver ikke, men de prøver når de vet at det er riktig”.

Cecilie har også synspunkter på prøve- og- feile-metoden og forholdet mellom guttene og jentene i aktiviteten. Cecilie forteller dette når hun får spørsmål om det ble mye prøving og feiling i aktiviteten: *”Ja, vi brukte kanskje litt lang tid på å feile uten å lære av feilene våre”*. Her viser hun spesielt til den første økta av CTF hvor laget hadde store problemer med å samarbeide og løse ulike problemer. Hun påpeker også at guttene, spesielt de som fremhever seg i kroppsøvningsfaget, var de som tok mest initiativ og sjanser i aktiviteten: *”Tror kanskje guttene løper mer rett på uten å planlegge så mye”*. Når det kommer til jentene sier hun med et smil: *”Vi tenker nok litt mer”*. Hun følger dette opp med å si at hun tror jentene planlegger mer. Hun merket spesielt dette ved at flere av jentene var delaktige og bidro med nye ideer i planleggingsfasen og refleksjonsrundene. I det individuelle intervjuet med Eline er også hun klar i oppfatningen når det kommer til skillet mellom jentene og guttene i aktiviteten: *”Jeg tror det er mer guttene som tar sjanser. Jeg tror kanskje jentene er mer forsiktige”*. Doris beskriver blant annet guttene som ”villmenner” i den praktiske aktiviteten.

I intervjuet med Fredrik forteller han at han prøvde å gjøre en god innsats i aktiviteten, men at han ikke var like delaktig i planleggingen og refleksjonsrundene. Samtidig påpeker han at det var ekstra spesielt når laget lyktes med sin taktikk: *”Jeg synes det er morsomt når vi lykkes med det vi planlegger”*. Han forteller også at motivasjonen og gleden over aktiviteten økte etter hvert som lagets ferdigheter utviklet seg. Cecilie er også av samme oppfatning som Fredrik når det gjelder utviklingen innad i laget. Hun forteller i sitt intervju at aktiviteten var litt komplisert til å begynne med og at hun derfor var litt skeptisk i starten. Etter den tredje økta forteller hun at aktiviteten ble mer interessant og morsom etter hvert. Hovedårsaken til dette mener hun var at kommunikasjonen og samarbeidet i laget ble mye bedre. Dette resulterte også i at laget presterte bedre i aktiviteten, noe som virket motiverende. Hun påpeker også at alle elevene var samstemte om strategien som ble lagt før de siste kampene, og at dette var viktig for at strategien fungerte i aktiviteten.

4.2 Problemstilling 2: Grupperefleksjons-metoden

Under observasjonen av refleksjonsrundene i den første økta er det tydelig at elevene har problemer med å bli enige om en felles strategi. Elevene har mange av de samme utfordringene som i planleggingsfasen. Elevene er på ingen måte samstemte og de sliter med å komme opp med ideer for hvordan de skal kapre motstanderens flagg. Ut fra dette ser jeg det nødvendig å bidra med innspill og forslag som laget kan jobbe med. Dette fører til at laget gradvis bedrer seg i løpet av gjennomføringen. Til tross for det dårlige samarbeidet og prestasjonene i aktiviteten, viser refleksjonsrundene å ha en positiv effekt på både engasjement og motivasjon innad i laget. Selv om elevene ikke er samstemte om taktikk er de i høyeste grad ivrige etter å bli bedre. Flere av elevene på laget forteller i gruppeintervjuet at de oppnår positive erfaringer med bruken av flere refleksjonsrunder i aktiviteten. En av elevene omtaler det å ha refleksjonsrunder på følgende måte: *”Vi kan diskutere hvorfor det andre laget klarte å ta flagget, og om det er noe annet vi kan gjøre for å unngå dette”*.

I oppsummeringsrunden etter den første økta observerer jeg en nervøs stemning blant elevene. Med tanke på at oppsummeringsrunden også fungerer som et gruppeintervju blir situasjonen litt anspent. Det virker som elevene er litt skeptiske til diktafonen som ligger foran oss. Gruppen er forholdsvis stille i starten og det er tydelig at de ikke er vant med slike omstendigheter. Etter hvert blir stemningen litt løsere og dialogen mellom meg og elevene forløper mer naturlig. I oppsummeringsrunden kommer det frem at elevene hadde store utfordringer med å arbeide sammen som et lag. Kommunikasjonen mellom elevene var forholdsvis dårlig gjennom hele økta og dette hadde innvirkning på prestasjonene i gjennomføringen av aktiviteten.

Til tross for at elevene hadde store utfordringer i refleksjonsrundene i den første økta, kommer det frem flere positive synspunkt på denne fasen. I det individuelle intervjuet med Anne har hun blant annet denne oppfatningen av refleksjonsrundene: *”Vi fikk diskutere litt rundt det som skjedde og hvorfor det skjedde og så fikk vi prøvd ut nye ting”*. Hun forteller også at hun ble mer bevisst på sine egne handlinger etter å ha gjennomført refleksjonsrundene. På spørsmål om hun tror aktiviteten hadde blitt annerledes uten refleksjonsrunder, er hun klar på at kommunikasjonen mellom alle på laget hadde blitt vanskelig. Det som imidlertid opptar Anne med refleksjonsrundene er at hele laget fikk muligheten til å diskutere sammen, noe hun mener er positivt for at alle på laget skal få vite det samme. Cecilie påpeker også at

refleksjonsrundene hadde en viktig rolle for samholdet i laget: *”Hvis noen har oppdaget noe i løpet av aktiviteten så er det fint å si det i den refleksjonsrunden. Det er ikke alltid alle får med seg hva som gikk bra og hva som gikk dårlig, og da er det fint å få klart opp i ting”*.

Som nevnt tidligere blir den første oppsummeringsrunden litt anspent og ikke alle elevene er like engasjert. Likevel observerer jeg at oppsummeringsrunden forløper godt og flere elever engasjerer seg etter hvert. Elevene viser også tegn til å være mer samstemte enn de var i den praktiske aktiviteten og refleksjonsrundene. Majoriteten av elevene er enige om hva som bør forbedres til neste gang. Elevene er enige i at kommunikasjonen bør forbedres i alle spillets faser, både i planleggingen, selve aktiviteten og i refleksjonsrundene. Anne uttrykker i sitt intervju at oppsummeringsrunden var til stor nytte for å forbedre lagsamarbeidet: *”Nå vet vi bedre hva vi skal gjøre til neste gang”*. Hun er også positiv med bruken av en slik oppsummeringsrunde: *”Vi får hele tiden en stigning oppover, hvor vi blir bedre for hver gang”*. Den første oppsummeringsrunden skal vise seg å bli svært avgjørende for de neste kampene.

I refleksjonsrundene i den andre økta er elevene bestemt på å følge opp det de har blitt enige om å jobbe med. Elevene virker å være mer samstemte og tydelige når de diskuterer. Jeg observerer også at flere av elevene, spesielt jentene på laget, involverer seg og bidrar i diskusjonene. Det virker som om jentene har et bedre samarbeid med hverandre enn hva guttene har. Det er tydelig at laget har utviklet seg mye i løpet av den andre økta. Nøkkelen virker å være en tydelig strategi og mye kommunikasjon. Med tanke på at denne strategien fungerte godt forteller elevene at refleksjonsrundene ble brukt til å diskutere motstanderlagets taktikk. Elevene observerte blant annet hvordan motstanderlaget ble mer skjerpet og defensive etter hver refleksjonsrunde.

Eline trekker spesielt frem hvordan relasjonene blant elevene på laget utviklet seg i refleksjonsrundene: *”Jentene var veldig stille, særlig til å begynne med, men etterhvert åpnet vi oss mer og kom med flere ideer. Hvis vi hadde byttet lag hele tiden så hadde kanskje jentene eller de som er litt mer sjenerte ikke sagt så mye eller bare vært stille. Men hvis man på en måte verner seg til laget så tørr man kanskje å åpne seg mer”*. Doris påpeker i sitt intervju at jentene har et forholdsvis godt samhold og vennskap i klassen fra før av. Hun mener også at jentene ble mer og mer aktive i refleksjonsrundene grunnet det gode samholdet og vennskapet. Når det gjelder guttene observerte hun at de var mer forsiktige med å uttale

seg i refleksjonsrundene. Samtidig trekker hun frem Brage som tok mye ansvar både i form av å være leder i laget og aktiv i refleksjonsrundene. Cecilie forteller også i sitt intervju at hun observerte en aktiv deltakelse fra jentene sin side: *”Vi var ikke så mange jenter på laget, men det var en del av jentene som snakket i refleksjonsrundene og også i oppsummeringsrunden”*. Hun legger også til at: *”Jeg tror nok vi jenter planlegger litt mer”*.

Eline påpeker også hvordan refleksjonsrunder kan være en motiverende faktor i et slikt lagspill: *”Det kan være noen som er usikker på den aktiviteten, så hvis noen er god så kan man hjelpe hverandre litt og forklare hva man kan gjøre, for eksempel hjelpe med å motivere”*. I oppsummeringsrunden etter den andre økta er elevene svært fornøyde med lagets innsats i aktiviteten. Det er tydelig at deres gode resultat har bidratt til en positiv stemning i laget. Jeg merker også hvordan elevene er mer åpne og villige til å diskutere i gruppa. Oppsummeringsrunden forløper godt med mange positive og kreative innslag fra elevene sin side. På slutten av oppsummeringsrunden er det tydelig at elevene er motiverte for å ta fatt på den siste økta.

Den positive innstillingen og engasjementet blant elevene fortsetter også i refleksjonsrundene i den siste økta. Elevene virker å være komfortable med lagsamarbeidet og flere bidrar med nye ideer. I likhet med den andre økta av CTF inntar Brage en rolle som leder i laget. Sett bort fra Brage og Fredrik er de fleste guttene forholdsvis stille i refleksjonsrundene. Samtidig fortsetter mange av jentene, som i den forrige økta, med å bidra med flere gode ideer og kreative innspill.

I intervjuet med Brage kommer det frem flere synspunkter på bruken av refleksjonsrunder i aktiviteten: *”Jeg synes det var bra, fordi det kan hende at taktikken ikke funket og at det går an å snu om på taktikken. Det går an å skryte av hva som var bra, og fortelle hva som kan omgjøres”*. Brage trekker også paralleller til ballspill når det er snakk om refleksjonsrunder: *”Det er jo også slik i fotball, hvor det er en pause på 15 minutter hvor treneren snakker. Jeg synes det er bra med tanke på å få en oppfrisker på hva man bør gjøre”*. På spørsmål om hvordan Brage selv bidro i refleksjonsrundene er han klar på at han tok mye ansvar og ønsket å være en form for leder i laget: *”Jeg kjørte mer den aggressive typen med å være offensiv og frempå i leiken”*. Merket du at det oppstod noen form for konflikter i laget? *”Vi ble kanskje litt uenig av og til, men det var på grunn av at flere hadde ulike meninger. Men dette brukte vi tid på å diskutere i refleksjonsrundene, og ble enige sammen om hva som var det beste for*

laget”. Brage er også svært positiv til oppsummeringsrunden etter aktiviteten: *”Jeg synes det er bra. Bra med tanke på å drøfte hvordan det gikk og hva vi kan gjøre bedre til neste gang”*.

Flere av elevene uttrykker i gruppeintervjuet at refleksjonsrundene har hatt positiv effekt på laget. De mener refleksjonsrundene har vært nødvendige for det gode samarbeidet i laget. Det kommer også frem positive synspunkter ved bruk av de samme lagene over alle tre undervisningsøktene. En elev uttrykker det på denne måten: *”Her har vi fått brukt flere timer på å få laget et ordentlig lag, vi får diskutert sammen, og vi kan øve på ting for å bli bedre til neste gang”*. Elevene forteller at laget har utviklet seg positivt og hatt stor framgang: *”Den første gangen hadde vi lite diskusjon eller samarbeid. Det ble mye bedre når vi hadde samarbeidet en stund, slik at vi ble bedre kjent med hverandre”*. Det at elevene har utviklet bedre relasjoner til hverandre blir også bekreftet i intervjuet med Fredrik. Her forteller han hvordan bruken av de samme lagene virket positivt på elevene: *”Vi fikk utviklet oss som lag og ikke bare enkeltpersoner”*.

I den siste oppsummeringsrunden legger jeg merke til at elevene er mindre engasjerte enn de var i refleksjonsrundene. Jeg observerer at elevene gjentar mye av det som ble sagt i refleksjonsrundene. I de tidligere oppsummeringsrundene ble det brukt mye tid på å diskutere lagets strategi og hva som skulle være målet for neste økt. I og med at dette var siste gjennomføring, blir oppsummeringsrunden brukt til å reflektere over de tre undervisningsøktene.

I intervjuet med Cecilie har hun denne oppfatningen av refleksjonsrundene og den siste oppsummeringsrunden: *”Føler refleksjonsrundene ute er mer åpne, samtidig som man er mer inne i spillet da”*. Hun observerte også at det var flere som bidro i refleksjonsrundene enn i oppsummeringsrunden. Dette begrunner hun med at situasjonen i oppsummeringsrunden ble litt mer anspent enn i refleksjonsrundene. Fredrik og Doris har også den oppfatningen av at refleksjonsrundene var mer konstruktive enn oppsummeringsrunden. Fredrik uttrykker det på denne måten: *”Føler det ble litt det samme. Jeg synes refleksjonsrundene fungerte bedre”*. Doris uttrykker det slik: *”Ikke så nødvendig. Vi gjentok mye av det som ble sagt i refleksjonsrundene”*.

5. Drøfting

Drøftingen er strukturert med utgangspunkt i de to problemstillingene i oppgaven. Kapitlet er delt inn i to underpunkter for den første problemstillingen og tre underpunkter for den andre problemstillingen. Det blir også drøftet data som til en viss grad er av mer generell karakter.

5.1 Prøve- og feile-metoden

Som nevnt er det et sentralt element i Dewey's teori og progressivismen at elevene må være i aktivitet for å lære noe. Med denne eksperimenterende holdningen oppdager elevene ulike løsninger innenfor aktiviteten. Eksempel på dette kan være at elevene lærer seg gode framgangsmåter eller felles problemløsning i en gruppeaktivitet eller et lagspill. Erfaring kan her sies å være kunnskap, ferdigheter og holdninger som elevene aktivt tilegner seg gjennom egne sanseopplevelser i møte med sine omgivelser (Dewey, 1916/1996).

5.1.1 Prøving og feiling i aktiviteten

Den første problemstillingen som omhandler prøve- og feile-metoden, knyttes nært opp mot prinsippet om eksperimentering og utprøving. Dewey mente at enhver pedagogisk prosess bør starte ved å gjøre noe. Han påpekte også at hvis eleven skal lære noe som helst, må de få gjøre sine egne erfaringer ut fra egne handlinger (Dewey, 1916/1996). I undervisningsopplegget i denne studien var en eksperimenterende holdning hos elevene svært tydelig i begynnelsen av aktiviteten. I flere av intervjuene kom det frem at den første økta av CTF ble preget av mye prøving og feiling. I den første økta var det imidlertid et dårlig lagsamarbeid og dårlig kommunikasjon. Dette kom frem i intervjuene med Anne og Eline hvor de blant annet sa: *"Vi klarte å samarbeide to og to, eller tre sammen, men ikke hele laget"* (Anne), og at: *(...) "Kommunikasjon, det var vi dårlig på til å begynne med"* (Eline). Det dårlige samarbeidet i den første økta resulterte i flere mislykkede forsøk og et dårlig sluttresultat. I intervjuet med Cecilie fortalte hun blant annet at laget brukte lang tid på å feile uten å lære av feilene i den første timen. Dette preget gjennomføringen av den første økta.

I en aktivitet som CTF er det flere utfordringer. Det er blant annet viktig med en god felles strategi for å kunne lure motstanderen, samt for å oppnå et godt samarbeid. Elevene hadde vanskelig for å kommunisere sammen i den første økta, og på denne måten klarte de ikke finne løsninger på problemene i fellesskap. Elevenes utfordringer med å skape en god felles strategi, skyldtes at elevene i stor grad tok avgjørelser på egen hånd, uten å tenke på

konsekvensene. I Dewey's teori om prøve- og feile-prosessen, beskrives dette fenomenet som lett kan oppstå, på følgende måte: *"Vi ser at en viss måte å handle på er forbundet med visse konsekvenser, men vi skjønner ikke hvordan"* (ibid.:59). Dewey mente at hvis ikke konsentrasjonen og oppfattelsesevnen er skarp, blir ikke forbindelsen mellom handling og konsekvens sett så godt. Dette oppstod som et problem i den første økta i CTF. Elevene klarte ikke å komme opp med en felles strategi, og hadde store vanskeligheter med å finne løsninger på de dårlige prestasjonene i aktiviteten. Til tross for at en eksperimenterende holdning i følge Dewey fører til at elevene etter hvert oppdager ulike løsninger innenfor aktiviteten, det vil si at når noe mislykkes, *"gjør vi noe annet og fortsetter å prøve til vi kommer over noe som virker"* (ibid.:59), så klarte ikke elevene å komme fram til noen gode felles løsninger i den første økta. Elevene eksperimenterer mye i aktiviteten, men oppdager ikke de gode løsningene.

I hvilken grad hadde så elevene en utvikling i laget i en slik eksperimenterende fase? I følge Dewey er noen løsningserfaringer svært lite annet enn denne prøvingen og feilingen uten å komme videre (ibid.). Med dette mente han at vi fortsetter å prøve til vi kommer over noe som virker. Den handlingen som baseres på prøve- og feile-metoden er, som Dewey uttrykker det: *(...) "et bytte for omstendighetene; de kan forandres slik at handlingen ikke virker på den forventede måten"* (ibid.:59). Elevene fant ikke fram til noe som virket før de kom til oppsummeringsrunden. Elevene ble i aktiviteten regelrett stående fast med prøving og feiling uten å komme seg et steg videre. Selv om elevene etter hvert så konsekvensene av egne og andres handlinger, var det ingen som tok ansvar for å løse problemene i fellesskap. I gruppeintervjuet etter den første økta fortalte også elevene at de ikke klarte å følge opp den planlagte taktikken. Den fremgangen laget hadde i den første økta virket å være mest basert på individuelle prestasjoner. Dette kom frem i intervjuet med Cecilie hvor hun sa: *(...) "noen ganger må man bare ta sjansen, det var litt tilfeldig, vi måtte bare løpe når de andre ikke fulgte med"*.

Noen resultater i denne studien har motsigelser til en del av erfaringsteorien til Dewey. Det at elevene ikke gjør noen oppdagelser av sin eksperimentering i den første økta strider litt mot den tankegangen som omhandler prøve- og feile-prosessen. Det at elevene etter hvert kommer over noe som virker, var som Cecilie påpekte, basert på tilfeldige prestasjoner og ikke et resultat av en god planlegging eller et godt samarbeid. Ikke før elevene forbinder sin eksperimentering med de konsekvensene som følger, oppdager de løsninger på problemene. I

oppsummeringsrunden kom det frem flere løsninger på de problemene elevene hadde tidligere i aktiviteten. Dette er et moment som i aller høyeste grad støtter opp om erfaringsteorien til Dewey, og som skal vise seg å få stor betydning for utviklingen i laget. Dette kommer jeg tilbake til under drøftingen av grupperefleksjonsmetoden.

5.1.2 Erfaringer som forforståelser

I gruppeintervjuet etter den første økta kom det frem at planleggingen i starten ble dårlig, spesielt på grunn av at elevene hadde lite erfaring med aktiviteten. En av elevene påpekte dette ved å si: *"Synes det er vanskelig å vite hvilken plan man skal legge, fordi det er ikke så mange alternativ, vi kan ikke så mange taktikker"*. I intervjuet med Brage fortalte også han at det var mange av elevene som ikke hadde drevet med denne aktiviteten før, og på den måten ble starten preget av mye prøving og feiling. Dewey (1897/2000) mente at de beslutninger vi tar, gjør vi på bakgrunn av tidligere erfaringer. Tidligere erfaringer som forforståelser danner hele tiden forutsetninger for ny læring. Med tanke på at elevene hadde lite erfaring med aktiviteten fra før, kan dette være en av årsakene til at den første økta ble preget av mye prøving og feiling. I erfaringsteorien til Dewey er et sentralt moment at nye erfaringer kontinuerlig bygger på elevens tidligere erfaringer. Brage fortalte videre i sitt intervju at hans tidligere erfaringer med lagidretter hadde en positiv innvirkning i CTF. Han fortalte at det er mulig å trekke paralleller fra ulike lagidretter opp mot en aktivitet som CTF. Brage fortalte at han driver med fotball på fritiden og at fotballen setter krav til god kommunikasjon og taktiske vurderingsevner. Begge disse momentene var Brage svært opptatt av å trekke frem i aktiviteten. Ut fra dette ble også Brage en form for leder i laget og tok mye ansvar for å skape et godt samhold. Det at Brage trekker inn egne erfaringer virker også positivt inn på de andre elevene på laget. Eline fortalte i sitt intervju om hvordan de sterke elevene kunne bidra på en positiv måte i aktiviteten: *"Det kan være noen som er usikker på den aktiviteten, så hvis noen er god så kan man hjelpe hverandre litt og forklare hva man kan gjøre, for eksempel hjelpe med å motivere"*.

5.2 Grupperefleksjons-metoden

5.2.1 Refleksjon i aktiviteten vs. refleksjon etter aktiviteten

Et av momentene i Dewey's erfaringslæring innebefatter en kognitiv dimensjon basert på refleksjon både i og over praktisk utføring. I kroppsøvfingsfaget er prinsippet om bevegelse og mye fysisk aktivitet viktig, uten at det nødvendigvis kreves refleksjon i eller over aktiviteten i stor grad. Dewey mente at ingen erfaring av betydning er mulig uten et visst element av refleksjon. Den handlingen hvor barnet stikker fingeren inn i en flamme er ikke en erfaring. Erfaringen skjer først når barnet forbinder bevegelsen med smerten som fulgte. Refleksjonen blir med andre ord et forsøk på å oppdage forbindelser mellom det vi gjør og konsekvensene av det. Utgangspunktet for enhver tankeprosess er noe som foregår, noe som er ufullstendig eller uferdig. Meningen ligger i det som kommer til å skje, hvordan det vil ende (Dewey, 1916/1996:60). Refleksjon innebærer at gammel og ny kunnskap integreres i de begrepene og den forståelsen en har fra før. Dewey mente at: *"Ved å oppdage de nærmere forbindelsene mellom våre handlinger og følgene av dem, får man tydeliggjort tanken som er opptatt med prøve- og feile-erfaringen"* (ibid.:59).

Elevers refleksjoner i forbindelse med aktiviteter har en tidsdimensjon. De kan være tilbakeskuende på tidligere oppgaver og erfaringer, eller de kan være samtidig med pågående aktivitet. De kan også være framtidrettet mot planer, forhåpninger, mål og idealer (Imsen, 2005:427). I CTF ble det gjort et skille mellom planleggingsrunder, refleksjonsrunder og oppsummeringsrunder. Planleggingen skulle foregå i forkant av aktiviteten. Refleksjonsrundene skulle foregå i løpet av gjennomføringen av den praktiske aktiviteten og umiddelbart etter hver spilte omgang, mens oppsummeringsrundene skulle foregå etter aktiviteten var avsluttet. I flere av intervjuene fortalte elevene at spesielt refleksjonsrundene og oppsummeringsrunden var svært nødvendig for utviklingen i laget. Det som imidlertid er interessant å se, er hvordan den første og den siste undervisningsøkta fikk frem forskjellige synspunkter på de to tidspunktene for refleksjon.

I resultatene fra den første økta viste det seg at oppsummeringsrunden hadde en mer positiv effekt på laget enn refleksjonsrundene. I refleksjonsrundene i den første økta hadde elevene store utfordringer med kommunikasjonen og samarbeidet. Dette førte til at disse rundene ble lite konstruktivt rettet mot å løse de problemene som oppstod i aktiviteten. Denne problemløsningen viste seg derimot å fungere bedre i oppsummeringsrunden etter aktiviteten. Elevene fikk her muligheten til å se helheten av den første gjennomføringen, og dette bidro til

at elevene åpnet seg mer og bidro med flere konstruktive ideer og forslag. Her viste det seg at elevene oppdaget flere løsninger på de problemene som oppstod i aktiviteten. Handal (1994) påpeker at refleksjon over praktiske handlinger vil være med å gi nytt grunnlag for planlegging av nye aktiviteter. Dette var tydelig i den første økta av CTF. Refleksjonen i oppsummeringsrunden ga ny innsikt og gode ideer i laget. Oppsummeringsrunden viste seg også å bli avgjørende for de gode resultatene i økt nummer to.

I den siste økta derimot var elevene mindre fornøyde med oppsummeringsrunden. Tre av hovedpersonene som ble intervjuet var tydelige på at det fungerte bedre med den umiddelbare refleksjonen i den pågående aktiviteten. I intervjuet med Cecilie fortalte hun hvordan refleksjonsrundene fungerte bedre enn oppsummeringsrunden i den siste økta: *"Føler refleksjonsrundene ute er mer åpne, samtidig som man er mer inne i spillet da"*. Flere av elevene mente også at det i oppsummeringsrunden ble mye gjentakelser av det som allerede hadde blitt sagt i refleksjonsrundene. Ut fra dette ble det også lite dialog og diskusjon i den siste oppsummeringsrunden. I oppsummeringsrundene etter den første og andre økta ble det i hovedsak diskutert hvordan laget kunne utvikle seg til neste økt. I den siste oppsummeringsrunden derimot, ble det brukt mye tid på å sammenfatte den gjennomførte økta. Dewey sier at refleksjonen eller tenkingen gjør det mulig å handle med et mål i sikte. Han sier videre at så snart man begynner å forvente noe, begynner man å oppfatte det som foregår for øyeblikket som et tegn på noe som skal følge (Dewey, 1916/1996). Refleksjonen skal på en måte videreutvikle eleven, men da er det ut fra Dewey sin teori viktig at man har et mål å jobbe videre mot: *"Utgangspunktet for enhver tankeprosess er noe som foregår, noe som er ufullstendig eller uferdig"* (ibid.). En mulig forklaring på det dårlige engasjementet i den siste oppsummeringsrunden, kan være at elevene ikke hadde et klart mål å jobbe mot. CTF skulle avsluttes nå.

Et interessant spørsmål man kan stille seg er når behovet for refleksjon i en aktivitet som CTF er størst? Sett i en pedagogisk sammenheng, vil tidspunktet for refleksjon være knyttet opp mot lærerens evne til å oppdage behovet for refleksjon, og til å fremme læringsprosesser ved hjelp av refleksjon. Det å kunne forutse behovet for refleksjon før starten av en undervisningsøkt kan være problematisk da man ikke eksakt vet hvordan undervisningen vil forløpe, og når, eller om behovet for refleksjon er til stede. Som drøftingen i denne studien viser, var det forskjeller på når elevene hadde størst utbytte av de ulike refleksjonsfasene. Kontrastene mellom den første og den siste oppsummeringsrunden var ganske klar.

Oppsummeringsrunden i den første økta viste seg å være avgjørende for utviklingen i laget, mens oppsummeringsrunden i den siste økta var preget av lite engasjement og diskusjon. Ut fra dette kan det tolkes at det er viktig for en lærer å være fleksibel med slike refleksjonsfaser. For mye refleksjon i en aktivitet kan rett og slett gå utover selve aktivitetsprinsippet, som er en sentral komponent i kroppsøvfaget.

5.2.2 Lagets og elevenes utvikling, et resultat av refleksjonen?

Til tross for den dårlige første gjennomføringen av CTF viste flere av refleksjonsrundene og oppsummeringsrundene å ha positiv effekt på laget. Elevene ga uttrykk for at disse fasene etter hvert var svært hensiktsmessig med tanke på å utvikle deres samarbeid og ferdigheter i aktiviteten. Dette kom tydelig frem i intervjuet med Cecilie hvor hun sa følgende om refleksjonsrundene i den andre økta: *"Hvis noen har oppdaget noe i løpet av aktiviteten, så er det fint å si det i den refleksjonsrunden. Det er ikke alltid alle får med seg hva som gikk bra og hva som gikk dårlig, og da er det fint å få klart opp i ting"*.

Utviklingen til laget var stigende gjennom de tre øktene. Elevene fortalte klart at kommunikasjon og samarbeid hadde vært svært sentralt for de gode resultatene. Samspillet i laget var med andre ord essensielt for den gode utviklingen. Den gode utviklingen kom også til uttrykk i ett av gruppeintervjuene. Elevene var svært positive til at de samme lagene ble brukt over de tre øktene: *"Her har vi fått brukt flere timer på å få laget et ordentlig lag, vi får diskutert sammen, og vi kan øve på ting for å bli bedre til neste gang"*, sa en av elevene. I intervjuet med Fredrik påpekte han: *"Vi fikk utviklet oss som lag og ikke bare enkeltpersoner"*. Det å bruke de samme lagene over en lengre periode kan tenkes å være en uvanlig tilnæringsmåte i kroppsøvfaget, hvor det gjerne byttes og varieres på lag og gruppesammensetninger, men her viste det seg altså å fungere bra. Dette momentet har altså i denne studien vist flere positive virkninger både på lagutvikling og enkeltelevers utvikling i aktiviteten.

Videre er det interessant å se hvordan bruken av de samme lagene har hatt betydning for utviklingen av elevenes relasjoner til hverandre. Eline var en av hovedpersonene som hadde en stor utvikling i løpet av perioden med CTF. Fra å være forsiktig i den første økta, åpnet hun seg mer etter hvert og var til slutt svært aktiv i de kognitive fasene med refleksjon. Denne utviklingen begrunnet hun selv ved å fremheve det gode samarbeidet som utviklet seg i laget. Hun viste også til at elevene utviklet bedre relasjoner til hverandre som et resultat av et

utviklende samarbeid og gode resultater. I sammenheng med dette hadde Eline følgende utsagn i sitt intervju: (...)”jentene var veldig stille, særlig til å begynne med, men etterhvert åpnet vi oss mer og kom med flere ideer. Hvis vi hadde byttet lag hele tiden så hadde kanskje jentene eller de som er litt mer sjenerte ikke sagt så mye eller bare vært stille. Men hvis man på en måte venner seg til laget så tørr man kanskje å åpne seg mer”. Dette utsagnet viser tydelig at jentene og Eline selv hadde hatt en positiv utvikling, spesielt gjennom gruppediskusjonene. Det viser seg altså at jentene fremhevet seg mer og mer i fasene med refleksjon. Årsaken til denne utviklingen kan ha sammenheng med at jentene hadde et generelt godt samhold og vennskap i klassen fra før av. Samtidig uttrykte også noen av guttene på laget at prestasjonene ble bedre etter hvert som laget fikk satt seg: ”Det ble mye bedre når vi hadde samarbeidet en stund, slik at vi ble bedre kjent med hverandre”.

Flere av disse utsagnene viser hvordan de kognitive fasene har bidratt til den gode utviklingen. I de individuelle intervjuene med de syv hovedpersonene er de alle enige i at spesielt refleksjonsrundene og oppsummeringsrundene hadde stor betydning for utviklingen i laget. Elevene viser tegn på at utviklingen i stor grad har foregått i faser som til tider kan oppfattes som unormale for en kroppsøvingstime. Ut fra dette kommer vi igjen inn på viktigheten av refleksjon i Dewey’s erfaringslæring. Dewey var bestemt på at det å erfare handler om å reflektere rundt handlinger og de konsekvenser disse handlingene får. Bare aktivitet i seg selv utgjør ikke erfaring alene, men refleksjon og resonnering over aktiviteten må til (Dewey 1933).

5.2.3 Forskjeller mellom guttene og jentene

I studien kommer det fram flere resultater som viser at guttenes og jentenes deltakelse og engasjement i CTF var forskjellig. Det er gjort mange undersøkelser på temaet kjønn i klasserommet, og dette er et stort diskusjonsområde. Her ønsker jeg å være forsiktig med å gå inn i dette forskningsfeltet, men kortfattet vise til noen av observasjonene jeg gjorde og synspunkter fra elevene. Guttene var svært offensive og engasjerte i den praktiske gjennomføringen, mens jentene virket å være mer forsiktige. Flere av hovedpersonene som ble intervjuet hadde en klar oppfatning av at guttene og jentene inntok ulike roller i aktiviteten. Doris beskrev blant annet at guttene var “villmenner” i den praktiske aktiviteten. Eline var også klar i oppfatningen når det gjaldt guttenes rolle i aktiviteten: ”Jeg tror det er mer guttene som tar sjanser”. Mine observasjoner viser også at spesielt den første økta ble preget av mye prøving og feiling med guttene i spissen. En av hovedpersonene, Brage,

utpekte seg som en ledertype i løpet av de tre øktene. Han skapte mye liv og røre i aktiviteten med sitt engasjement og vinnerinstinkt. Det var også tydelig at Brage sitt engasjement smittet over på lagkameratene, og da spesielt guttene.

Jentene fremhevet seg i andre faser av CTF. De deltok i større grad enn guttene i refleksjons- og oppsummeringsrundene i aktiviteten. I intervjuene som ble gjort med flere av jentene fortalte de åpent at deres styrke i CTF var under disse diskusjonene i laget. Cecilie fortalte i sitt intervju hvordan hun observerte jentenes deltakelse i disse fasene: (...) *”det var en del av jentene som snakket i refleksjonsrundene og også i oppsummeringsrundene”*. Hun fortsetter med; *”Jeg tror nok vi jenter planlegger litt mer”*. Eline fortalte hvordan jentene engasjerte seg mer og mer i de kognitive fasene: (...) *”etter hvert åpnet vi oss mer og kom med flere ideer”*. Jentenes styrke i CTF ble også oppfattet av en av guttene på laget, Brage. Brage la spesielt merke til at jentene var mer forsiktige i den praktiske aktiviteten, men tror dette var et resultat av at jentene i større grad tenkte konsekvenser før de foretok seg noe i aktiviteten: *”Jentene er redd for å feile og prøver ikke, men de prøver når de vet at det er riktig”*.

Dette funnet åpner for en interessant diskusjon om gutter og jenter, refleksjon og læring. Det at guttene fremhever seg i en fase med eksperimentering kan ha sammenheng med guttenes dominerende atferd og viktighet av å prestere godt i et fag som kroppsøving. Jentene skiller seg mer ut i de kognitive fasene med refleksjon. I intervjuene i CTF kommer det også frem at elevene har lite eller ingen erfaring med refleksjons- og oppsummeringsrunder i kroppsøvingsfaget. Noen elever forteller at slike tilnæringsmåter ved noen tilfeller har blitt brukt i ballspill, men da var målet å diskutere regler.

Både lagets utvikling og jentenes framtoning i de kognitive fasene åpner ellers for en diskusjon i retning av varierte arbeids- og undervisningsformer i kroppsøving for å fremme alle elevers læring. Brattenborg & Engebretsen (2007) påpeker at både nysgjerrighet, interesse, konsentrasjon og aktivitetsnivå bedres når vi varierer læringssituasjonen. Som vi vet er prinsippet om variasjon i undervisningssituasjonen svært viktig, spesielt med tanke på å opprettholde motivasjon og interesse hos elevene. I resultatene fra denne studien viser de kognitive fasene i CTF å være svært viktig både for motivasjonen, interessen og aktivitetsnivået blant elevene. Som nevnt tidligere viser blant annet den første oppsummeringsrunden å bli avgjørende for den videre utviklingen til laget. Det viser seg også at flere elever åpner seg og bidrar mer i disse diskusjonene etter hvert. Av disse elevene er det

spesielt jentene som utmerker seg. Her kan det diskuteres i hvilken grad de kognitive fasene har bidratt til å involvere flere elever i undervisningen. Som vi ser ut fra resultatene i denne studien har de kognitive fasene bidratt positivt med tanke på å involvere elever, og spesielt jenter i ulike faser av kroppsøvningsundervisningen. Ut fra dette kan vi også her se det opp mot en pedagogisk sammenheng og lærerens evne til å tilpasse undervisningen for å fremme alle elevers læring. Brattenborg & Engebretsen (ibid.) påpeker at kjønn kan ha betydning for hvilke behov og forventninger elevene har til kroppsøvningsundervisningen, noe som igjen har betydning for deres motivasjon, mestring og læring. Samtidig med at tilpasset opplæring er et svært viktig begrep i dagens undervisnings er det også et forholdsvis utfordrende tema i et fag som kroppsøving. Derfor er det desto mer interessant å se hvordan bruk av kognitive tilnæringsmåter i denne studien har bidratt til involvere flere elever i undervisningen.

6. Avslutning

I denne oppgaven har jeg undersøkt elevers synspunkter på et undervisningsopplegg i kroppsøvningsfaget basert på momenter i John Dewey's erfaringslæring. Ved bruk av deltakende observasjon, gruppeintervjuer og individuelle intervjuer er det innhentet et datamateriale, som får frem synspunkter fra elevene. Dette materialet er analysert og drøftet i lys av teori om erfaringslæring, som er beskrevet i denne oppgaven.

Resultatene fra studien viser at elevene hadde store utfordringer med å løse problemene i fellesskap i starten av undervisningsopplegget, men at det bedret seg etter hvert. I den første økta foregikk mye prøving og feiling uten at elevene greide å komme frem til gode løsninger i fellesskap. Elevene hadde imidlertid en eksperimenterende holdning, og greide i den andre økta å komme frem til gode løsninger. Den eksperimenterende holdning var framtrødende hos elevene. Med en slik eksperimenterende holdning vil man ifølge Dewey etter hvert oppdage ulike problemløsninger til tross for at dette kan ta litt tid.

Resultatene viser også at elever som har bakgrunn fra andre lagidretter fremhever seg i en aktivitet som CTF. En av hovedpersonene i denne studien, Brage, trekker i sitt intervju flere paralleller mellom sine egne erfaringer fra et lagspill som fotball opp mot CTF. Dette gjorde at Brage etter hvert inntok en form for leder i laget. Studien viser også at behovet for refleksjon varierer blant elevene. Oppsummeringsrunden i den første økta viste seg å bli avgjørende for de videre resultatene og utviklingen av det gode samarbeidet.

Oppsummeringsrunden i den siste økta derimot, viser seg å bli lite konstruktiv med dårlig diskusjon og dialog mellom elevene.

Studien viser også at de kognitive fasene med refleksjon blir en sentral faktor for lagets utvikling. Her trekkes essensen i erfaringslæringen til Dewey inn. Ingen erfaring av betydning er mulig uten et visst element av refleksjon (Dewey, 1916/1996). Med tanke på den dårlige starten av CTF blir grupperefleksjons-metoden nøkkelen for både lagets og enkeltelevers utvikling. Dewey var bestemt på at det å erfare handler om å reflektere rundt handlinger og de konsekvenser disse handlingene får. Bare aktivitet i seg selv utgjør ikke erfaring alene, men refleksjon og resonnering over aktiviteten må til (Dewey 1933).

Det at fasene med refleksjon har vært såpass positive med tanke på utvikling av lagsamarbeid og elevenes relasjoner til hverandre, har åpnet for et interessant perspektiv i denne oppgaven. Det har åpnet for en diskusjon om bruk av slike kognitive tilnæringsmåter i et bevegelsesorientert fag som kroppsøving. Selv om en slik systematisk bruk av refleksjon kan oppleves unormalt i et fag som kroppsøving, fremheves det i formålet med kroppsøvingsfaget at elevene skal få mulighet til å vurdere praktiske aktiviteter og reflektere over de ulike aktivitetene og sin egen innsats i faget (L06:151). Ut fra dette ville det vært interessant å få en dypere innsikt i bruken av slike tilnæringsmåter i kroppsøvingsfaget gjennom videre forskning. Det vil være spesielt interessant å få mer innsikt i hvordan en systematisk bruk av kognitive faser kan bidra til et mer inkluderende læringsmiljø i kroppsøvingsfaget. Samtidig vil det også være interessant å få dypere innsikt i hvordan slike tilnæringsmåter kan bidra til å utvikle alle elevers kompetanseområde.

I studien kommer det også frem forskjeller mellom guttenes og jentenes aktivitetsmønster i CTF. Ut fra resultatene viser det seg at guttene gjerne fremhever seg i den praktiske aktiviteten med mye eksperimentering og fysiske utfoldelser. Samtidig viser resultatene at jentene på sin side fremhever seg mer i de kognitive fasene med refleksjon i CTF. I denne oppgaven har jeg valgt å være forsiktig med å vektlegge resultatene på dette området, men det er utvilsomt et interessant forsknings- og diskusjonsområde.

Litteratur

- Barbour, R., & Kitzinger, J. (1999). *Developing Focus Group Research. Politics, Theory and Practice*. London: Sage Publications
- Becker, H. (1970). *Sociological Work – Method and Substance*. Chicago: Alan Lane The Penguin Press.
- Bot, L., Gossiaux, P.B., Rauch, C.P., & Tabiou, S. (2005). 'Learning by doing': a teaching method for active learning in scientific graduate education. *European Journal of Engineering Education*; Vol. 30 Issue 1, 105-119.
- Boud, D., Keogh R., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.
- Bowen, J., & Hobson, P.R. (1983). *Theories of Education*. New York: John Wiley & Sons.
- Brandth, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I: Holter, H og Kallenberg, R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i Kroppsøvingsdidaktikk*. ²Utg. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Chrzanowska, J. (2002). *Interviewing Groups and Individuals in Qualitative Market Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Dahlberg, K., Drew, N., & Nyström, M. (2001). *Reflective Lifeworld Research*. Lund, studentlitteratur.
- Dewey, J (1897/2000). Mitt pedagogiske credo. I: Vaage, S (red.): *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt Forlag. s. 55-66.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1916/1996). Erfaring og tenkning. I: Dale, L.E (red.): *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, New York, Chicago: D.C. Heath & co.
- Engelsen, B.U. (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fangen, K. (2004). *Deltakende Observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltakende Observasjon*. ²Utg. Bergen: Fagbokforlaget.

- Fern, E.F. (2001). *Advanced Focus Group Research*. London: Sage Publications.
- Gibbons, S., & Black, K. (1997). Effect of participation in team building activities on the self concept of middle school physical education students. *Avante*, 3(1): 46-60.
- Gibbons, S., Ebbeck, V., & Weiss, M. (1995). *Fair Play for Kids*. Effects on the moral development of children in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66: 247-255.
- Handal, G. (1994). Att oppmuntra til en reflekterad praktik. I: *Didaktisk tidsskrift* nr. 4/94. s. 24-42.
- Hiim, H., & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hunter, L. (2006). Research into elementary physical education programs. I: Kirk, D., Macdonald., & O`Sullivan, M. (red.). *The Handbook of Physical Education*. SAGE publications Ltd. 580-595.
- Imsen, G (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. ⁴Utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet og utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.
- Kvale, S. (1997). *Det Kvalitative Forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Det Kvalitative Forskningsintervju*. ²Utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (1999). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. ²Utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løvlie, L. (1989). Erfaring som handling. I: Thuen, H og Vaage, S. (red.). *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget. 147-178
- Myhre, R. (1972). Store Pedagoger i Egne Skrifter. VI. Amerikansk Progressivisme og Essensialisme. Oslo: Fabritius Forlag.
- Postholm, M.B. (2005). Prosjektarbeid som verktøy ved kunnskapskonstruksjon. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 1, 2006. 78-89.
- Quennerstedt, M., Ohman, J., & Ohman, M. (2011). Investigating learning in physical education-a transactional approach. *Sport, Education & Society*; Vol. 16 Issue 2, 159-177.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. ⁴Utg.

- Oslo: Universitetsforlaget.
- Stewart, D.W., & Shamdasani, P.N. (1990). *Focus Groups. Theory and Practice*. London: Sage.
- Strømnes, Å.L. (1993). *Kunnskapssyn og Pedagogikk. Historisk Analyse og Jamføring*. Tapir Forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og Innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. ³Utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, J.R., Nelson, J.K., & Silverman, S.J. (2005). *Research methods in physical activity*. 5th Ed. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vaage, S. (2000). *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativ orientert samfunnsforskning*. Oslo: Seek.

Vedlegg

Vedlegg 1: Aktiviteten og spillet CTF

Vedlegg 2: Øktplan 1 for CTF

Vedlegg 3: Øktplan 2 for CTF

Vedlegg 4: Øktplan 3 for CTF

Vedlegg 5: Intervjuguide – gruppeintervju

Vedlegg 6: Intervjuguide – individuelt intervju

Vedlegg 7: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 8: Svarskriv fra NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS)

Vedlegg 1: Aktiviteten og spillet CTF

I prosjektet ble CTF utviklet til å inneholde flere kognitive faser med refleksjon. Det ble gjennomført tre refleksjonsfaser hvor elevene fikk i oppgave å diskutere og samarbeide om å løse problemer de ble stilt ovenfor. Dette innebar planlegging før aktiviteten, refleksjonsrunder i aktiviteten og en oppsummeringsrunde etter aktiviteten. I denne beskrivelsen av CTF er undervisningsopplegget belyst i sammenheng med kroppsøvingfagets mål og innhold samt kunnskapsløftets læreplan.

Planlegging før aktiviteten

Klassen ble inndelt i to like store lag. De første minuttene av kroppsøvingstøkten ble satt av til gruppeplanlegging. Her skulle gruppe medlemmene samarbeide om å legge opp en strategi og taktikk for hvordan de ønsket å løse oppgaven. Her var det viktig at alle elevene deltok i forberedelsen og at de ble enige om hvilken strategi og taktikk de skulle gjennomføre.

CTF kan ses på som en form for lagspill. Et lagspill krever både samarbeid og taktikk. Det å kunne utøve taktiske ferdigheter er også sentralt i læreplanen for kroppsøving. Elevene skal: ”*utøve taktiske ferdigheter i utvalgte lagidretter*” (...) (L06:155). På denne måten blir det et læringsmål å utvikle kollektive og taktiske ferdigheter. I likhet med et lagspill som fotball vil man også i CTF tjene på å ha en bestemt plan og struktur i ulike situasjoner og faser av spillet. Eksempel på dette kan være å benytte seg av en lagstruktur som i fotball. Noen kan være angrepsspillere, å ha i oppgave å kapre motstanderens flagg. Noen kan være forsvarsspillere, å forsvare sitt eget flagg, mens midtbanespillerens strategi kan være å hindre motstandere i å bevege seg på deres område.

Den praktiske aktiviteten og refleksjonsrundene

For hver gang ett av lagene klarte å kapre motstanderens flagg ble det gjennomført refleksjonsrunder. Disse rundene fungerte som en ”time out” hvor elevene fikk muligheten til å diskutere strategi og gjøre eventuelle endringer innad i laget. Refleksjonsrundene ble gjennomført med en varighet på noen få minutter. Refleksjonen skal, som Dewey (1916) uttrykker, bidra til muligheter for nye løsninger spesielt i forhold til endring og utvikling.

CTF krever både konsentrasjon og oppmerksomhet. Evnen til å planlegge samt å kunne forutse taktiske valg og bevegelser i aktiviteten vil være viktige egenskaper. Det vil si å kunne danne seg indre bilder av den praktiske aktiviteten som skal utføres. I CTF vil det være

nødvendig for elevene å foreta analyser og taktiske valg underveis. Her kommer vi inn på selve refleksjonen i aktiviteten. Den individuelle taktikken kommer blant annet til uttrykk gjennom elevens ”evne til å lese spillet”. Hvis taktikken laget har avtalt på forhånd ikke fungerer, blir det viktig å kunne forutse og foreta rette valg ut fra hvordan spillet utvikler seg. Her vil da elevene få bruk for sine kreative og skapende evner. I den generelle delen av læreplanen kan vi lese at skapende evner går ut på å oppnå nye løsninger på praktiske problemer ved utprøvde grep og framgangsmåter (L06:6).

Oppsummeringsrunden

På slutten av undervisningsøkta fikk elevene i oppgave å reflektere over gjennomføringen av aktiviteten. Oppsummeringsrunden foregikk innenfor de samme lagene som ble brukt under aktiviteten. Gruppas oppgave var å reflektere over, og evaluere egne prestasjoner, hvordan de løste eventuelle problemstillinger og lagets samarbeidsevner i gjennomføringen av aktiviteten. Med tanke på at dette undervisningsopplegget ble gjennomført over tre undervisningsøkter ble denne oppsummeringsrunden sentral i forhold til å utvikle både kollektive ferdigheter og taktiske vurderingsevner gjennom hele undervisningsprosessen. Oppsummeringsrunden skal bidra til nye ideer med tanke på planlegging og forberedelse til neste undervisningsøkt. Dette kan også som Handal (1994) påpeker være med på å gi motivasjon for en ny handling. Elevene skal i utgangspunktet styre denne oppsummeringsrunden selv, men dersom elevene sliter med å komme opp med forslag og eventuelle løsninger, kan en voksenperson bidra i drøftingen.

Som nevnt innbyr CTF til mye bevegelse. Med tanke på at undervisningsopplegget er konstruert for kroppsøvningsfaget, vil fysiske ferdigheter være en sentral del av læringsmålene. I Kunnskapsløftet og formålet med kroppsøvningsfaget heter det at elevene skal gis fysiske utfordringer og også få erfaring i hvordan man kan øve opp god motorikk, styrke og utholdenhet (L06:151). I CTF stilles det blant annet krav til hurtighet, reaksjonsevne og balanse. For å kunne kapre flagget på motstanderens område, kreves det hurtige bevegelser. Reaksjonsevne og balanse blir viktig med tanke på å manøvrere seg bort fra motstanderne og samtidig unngå å bli tatt. Hvis leken skaper et godt engasjement og intensitetsnivå, vil også utholdenhet være viktig. Store avstander og raske endringer oppfordrer til en del løping som også utfordrer elevenes utholdenhet.

Vedlegg 2: Øktplan 1 for CTF

Hva	Hvordan	Hvorfor
Planlegging 5-10 min.	<ul style="list-style-type: none">- Gruppemedlemmene skal samarbeide om å legge opp en strategi og taktikk i forhold til hvordan de vil løse oppgaven.- Forutsetning at alle elevene er delaktige i denne forberedelsen og at de er samstemte om strategi og taktikk.	<ul style="list-style-type: none">- Målet er at lagene skal legge en lagstrategi som utprøves i gjennomføringen.
Gjennomføring og refleksjonsrunder 35-45 min.	<ul style="list-style-type: none">- Oversiktlig og avmerket idrettsplass som arena.- Vi følger grunnelementene i CTF, hvor hvert lag har sitt eget flagg og fengsel.- Refleksjonsrunder etter hver gang ett flagg blir kapret.	<ul style="list-style-type: none">- Målet er at elevene lærer seg grunnelementene og reglene i et oversiktlig område, slik at utfordringene ikke blir for store den første gangen.
Oppsummering 10-15 min.	<ul style="list-style-type: none">- Elevene får i oppgave å reflektere over gjennomføring av aktiviteten.- Oppsummeringsrunden skal foregå innenfor de samme lagene som i gjennomføringen av aktiviteten.- Gruppens oppgave: Reflektere over og evaluere deres prestasjoner. Reflektere over deres samarbeidsevner i gjennomføringen av aktiviteten.	<ul style="list-style-type: none">- Målet vil være å forbedre lagets strategi.- Oppsummeringsrunden skal bidra til at elevene får nye ideer med tanke på planlegging og forberedelse til neste undervisningsøkt.

Vedlegg 3: Øktplan 2 for CTF

Hva	Hvordan	Hvorfor
Planlegging 5-10 min.	<ul style="list-style-type: none">- Gruppemedlemmene skal samarbeide om å legge opp en strategi og taktikk i forhold til hvordan de vil løse oppgaven.- Forutsetning at alle elevene er delaktige i denne forberedelsen og at de er samstemte om strategi og taktikk.	<ul style="list-style-type: none">- Målet er at lagene skal legge en lagstrategi som utprøves i gjennomføringen.
Gjennomføring og refleksjonsrunder 35-45 min.	<ul style="list-style-type: none">- Gjennomføres i et skogsområde.- Hvert lag har et flagg og et fengsel hver.- Området vil bli mindre oversiktlig, og det vil være flere detaljer å forholde seg til.- Refleksjonsrunder etter hver gang ett flagg blir kapret.	<ul style="list-style-type: none">- Viktig å variere arena for aktiviteten.- Viktig å opprettholde elevenes motivasjon.- Et skogsterreng byr på andre utfordringer enn en oversiktlig idrettsbane.- Et skogsområde vil gi elevene større fysiske utfordringer.
Oppsummering 10-15 min.	<ul style="list-style-type: none">- Elevene får i oppgave å reflektere over gjennomføring av aktiviteten.- Oppsummeringsrunden skal foregå innenfor de samme lagene som i gjennomføringen av aktiviteten.- Gruppens oppgave: Reflektere over og evaluere deres prestasjoner. Reflektere over deres samarbeidsevner i gjennomføringen av aktiviteten.	<ul style="list-style-type: none">- Målet vil være å forbedre lagets strategi.- Oppsummeringsrunden skal bidra til at elevene får nye ideer med tanke på planlegging og forberedelse til neste undervisningsøkt.

Vedlegg 4: Øktplan 3 for CTF

Hva	Hvordan	Hvorfor
Planlegging 5-10 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Gruppemedlemmene skal samarbeide om å legge opp en strategi og taktikk i forhold til hvordan de vil løse oppgaven. - Forutsetning at alle elevene er delaktige i denne forberedelsen og at de er samstemte om strategi og taktikk. 	<ul style="list-style-type: none"> - Målet er at lagene skal legge en lagstrategi som utprøves i gjennomføringen.
Gjennomføring og refleksjonsrunder 35-45 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Gjennomføres i et uoversiktlig skogsområde. - Flere flagg som øker vanskelighetsgraden i aktiviteten. - Fongslet tas bort og utøverne må stå i ro der de blir tatt. - Refleksjonsrunder etter hver gang ett flagg blir kapret. 	<ul style="list-style-type: none"> - Skape mer bevegelse ved å ta bort fongslet - Større krav til samarbeid og refleksjon i selve aktiviteten.
Oppsummering 10-15 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Elevene får i oppgave å reflektere over gjennomføring av aktiviteten. - Oppsummeringsrunden skal foregå innenfor de samme lagene som i gjennomføringen av aktiviteten. - Gruppens oppgave: Reflektere over og evaluere deres prestasjoner. Reflektere over deres samarbeidsevner i gjennomføringen av aktiviteten. 	<ul style="list-style-type: none"> - Målet vil være å forbedre lagets strategi. - Oppsummeringsrunden skal bidra til at elevene får nye ideer med tanke på planlegging og forberedelse til neste undervisningsøkt.

Vedlegg 5: Intervjuguide – gruppeintervju

Samarbeidet og gjennomføringen av planleggingsfasen og den praktiske gjennomføringen

- På hvilken måte fungerte planen/taktikken dere hadde lagt på forhånd?
 - Hva fungerte, hva fungerte ikke og hvorfor?
 - På hvilken måte var det hensiktsmessig å legge en plan/taktikk før aktiviteten?
- Kan dere si noe om hvordan lagsamarbeidet fungerte når aktiviteten pågikk?
 - Var det noen spesielle situasjoner som oppstod innad i laget i gjennomføringen? Konflikter?
 - På hvilken måte er det viktig med et godt samarbeid i en aktivitet som CTF?
- Oppstod det situasjoner i aktiviteten hvor dere ble nødt til å ta nye valg/avgjørelser underveis.
 - Tenkte dere noe over disse valgene/avgjørelsene?
 - Ble det mye prøving og feiling? På hvilken måte?

Samarbeidet og gjennomføringen av refleksjonsrundene og oppsummeringsrunden

- På hvilken måte var det hensiktsmessig å gjennomføre en refleksjonsrunde under gjennomføringen av aktiviteten?
 - Ble dere mer bevisste på deres handlinger? På hvilken måte?
 - Så dere konsekvensene av handlingene?
- Hva synes dere om å ha en slik oppsummeringsrunde etter en aktivitet i kroppsøvfingsfaget?
- Nå skal dere gjennomføre den samme aktiviteten om igjen, har dere noen nye ideer eller tanker om hvordan vi kan forbedre oss som lag? Hva kan vi bli bedre på?
 - Hva skal vi jobbe med til neste økt, hvordan kan vi forbedre lagtaktikken?
 - Sette opp et eller to taktiske valg/punkter som vi skal prøve ut neste økt.

Vedlegg 6: Intervjuguide – individuelt intervju

Den praktiske gjennomføringen av CTF

- Hva er din oppfatning av aktiviteten CTF?
- På hvilken måte var du konsentrert/fokusert på det du skulle gjøre i aktiviteten?
 - Tenkte du over noen konsekvenser av dine egne handlinger/bevegelser i aktiviteten?
 - Ble det mye prøving og feiling? På hvilken måte?
- Hvordan synes du lagsamarbeidet fungerte i gjennomføringen av aktiviteten?
 - Kan du trekke frem noen positive/negative opplevelser du hadde i forhold til lagsamarbeidet?
- Planla du eller noen andre på laget en bestemt taktikk/bevegelse imens selve aktiviteten pågikk?
 - Klarte du å gjennomføre noen taktiske grep/bevegelser i løpet av aktiviteten?
 - Var disse bevegelsene planlagt på forhånd?
- Hvordan føler du selv at du bidro i laget i aktiviteten?
 - Hadde du noen forslag til taktiske valg som ble gjennomført i aktiviteten?
- Hvordan føler du samarbeidet mellom guttene og jentene fungerte i denne aktiviteten?
 - Opplevde du at noen elever utmerket seg på noen spesiell måte?
 - Var det noen elever som tok kontrollen mer enn andre, inntok lederroller?

Samarbeidet og gjennomføringen av refleksjonsrundene og oppsummeringsrunden

- Hvordan fungerte refleksjonsrundene etter hver gang flagget ble kapret, synes du?
 - Var dette hensiktsmessig eller bare bortkastet tid
- Ved å gjennomføre refleksjonsrunder mens selve aktiviteten pågikk, ble du da mer bevisste på dine handlinger? - På hvilken måte?
 - Så du konsekvensene av handlingene?
- Hvordan fungerte lagsamarbeidet og diskusjonen i oppsummeringsrunden etter den praktiske aktiviteten var ferdig?
 - Klarte dere å skape en diskusjon mellom alle på laget? Fikk alle elevene uttrykke sine meninger og tanker?
- Hvilke meninger har du om en slik oppsummeringsrunde etter en aktivitet i kroppsøvfingsfaget?
 - Hvordan fungerte denne oppsummeringen etter aktiviteten CTF?
 - På hvilken måte kan denne oppsummeringen være positiv med tanke på å legge en ny plan for neste undervisningsøkt?
 - Hadde oppsummeringsrunden noen form for motiverende effekt med tanke på neste undervisningsøkt?

Vedlegg 7: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring



Til elever og foresatte i 10A

Invitasjon til å delta i forskningsprosjekt.

Vi er to masterstudenter ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, Avdeling for lærerutdanning, som nå skal i gang med våre avsluttende masteroppgaver. Marius Lie skal skrive masteroppgaven "Elevers oppfatning av et undervisningsopplegg i kroppsøvfingsfaget basert på John Deweys erfaringslæring", mens Simon Manka skal skrive oppgaven "Ungdomsskoleelevers oppfatning av samarbeidslæringsstrukturene Think-Share-Perform og Co-op Play i kroppsøvfingsfaget". Veileder for oppgavene er Høgskolelektor Idar Lyngstad (tlf: 74022768, e-post: Idar.Lyngstad@hint.no.).

I denne forbindelse skal Marius Lie og Simon Manka gjennomføre et undervisningsopplegg i fire gymtimer. Hovedinnholdet i undervisningsopplegget er spillet og leken "Capture the Flag", (en aktivitet som krever samarbeid, taktiske egenskaper og mye bevegelse). Undervisningsopplegget gjennomføres i de vanlige kroppsøvingstidene for klassen, og vil følge den normale undervisningsplanen til klassen.

Forskningsdata innsamles ved bruk av observasjon under gymtimene. I tillegg vil det bli gjennomført gruppeintervjuer (med 13 og 13 elever), samt individuelle intervjuer med ca 8 elever. Intervjuene vil omhandle hvordan elevene oppfatter gymtimene. Intervjuene vil foregå i skoletiden.

Selve undervisningen (de fire gymtimene) gjennomføres som vanlig obligatoriske gymtimer, men det er helt frivillig å være med på prosjektet (observasjon, gruppeintervju og individuelle intervjuer). Deltagelse i prosjektet vil ikke ha noen innvirkning på karakteren som blir gitt i gym.

Dersom du nå takker ja til å være med i prosjektet (observasjon, gruppeintervju og individuelle intervjuer) kan du likevel når som helst trekke deg frem til prosjektslutt 01.07.2012.

Ved prosjektslutt 01.07.2012 vil datamaterialet anonymiseres. Ingen enkeltpersoner (elever) vil kunne gjenkjennes i de ferdige masteroppgavene.

Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du ønsker å være med i prosjektet vennligst gi vedlagt svarslipp til læreren som gav deg dette informasjonsskrivet.

Dersom du lurer på noe angående prosjektene kan du også ta kontakt med oss direkte.

Vennlig hilsen
Marius Lie og Simon Manka

Marius Lie: Tlf. 93829202 eller mail: Marius.A.Lie@stud.hint.no

Simon Manka: Tlf. 98814661 eller mail: Simon.Manka@stud.hint.no

Samtykkeerklæring

Jeg har lest informasjonsskrivet og samtykker om å være forskningsdeltaker i undersøkelsen.

Underskrift av eleven: _____

Vedlegg 8: Svarskriv fra NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Idar Lyngstad
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Nord-Trøndelag
Røstad
7600 LEVANGER

Vår dato: 16.02.2011

Vår ref: 25902 / 3 / MAB

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

25902	<i>Elevens oppfatning av et undervisningsopplegg i kroppsøvingsfaget basert på John Deweys erfaringslæring</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Nord-Trøndelag, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Idar Lyngstad</i>
Student	<i>Marius Lie</i>

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

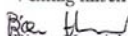
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Marte Bertelsen

Kontaktperson: Marte Bertelsen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Marius Lie, Tindvegen Søndre 2, 7650 VERDAL

Avdelingskontorer / District Offices:

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

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrrer.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 25902

Formålet med prosjektet er å undersøke ulike prosesser som kan føre til læring basert på teorien til John Deweys.

Selve datainnsamlingen i prosjektet foregår som et samarbeid mellom studentene Marius Lie og Simon Manka, men de to studentene skal skrive to uavhengige masteroppgaver med ulike formål. Denne prosjektvurderingen gjelder kun for Marius Lie sitt prosjekt "Elevens oppfatning av et undervisningsopplegg i kroppøvningsfaget basert på John Deweys erfaringslæring". (Simon Manka har meldt sitt prosjekt til personvernombudet på eget meldeskjema).

Prosjektet går ut på at studentene skal være lærere ved fire gymtimer for en tiendeklasse. Det vil så bli gjort en observasjon av elevene, samt intervjuer med elevene. Å delta i undervisningen med studentene er obligatorisk for elevene, men det er frivillig for elevene om de vil være med på observasjon og intervjuer.

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Elevene kan selv samtykke om de vil delta i prosjektet, dette med begrunnelse i at elevene er 15 år eller eldre, og prosjektets karakter (det registreres ikke sensitive personopplysninger). Personvernombudet anbefaler at foreldre/foresatte orienteres om prosjektet.

Revidert informasjonsskriv, mottatt av ombudet 11.02.2011, finnes tilfredsstillende.

Ingen av elevene vil kunne gjenkjennes i fremtidige publiseringer fra prosjektet.

Prosjektsslutt er 01.07.2012. Ved prosjektsslutt skal lydopptak slettes og datamaterialet anonymiseres. Med anonymisering menes at direkte personidentifiserbare opplysninger som navn slettes, og at indirekte personidentifiserbare opplysninger som alder, kjønn og bosted, endres (grovkategoriseres) eller slettes.

