



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

**«En pedagogisk modell som kan prege kroppsøvningsfaget i fremtiden?»**

En casestudie av samarbeidslæring i lys av elementer fra LK20.

Andreas Utstøl Jakobsen & Patrick L. Høisveen

Mastegradsoppgave i kroppsøvningsdidaktikk 5-10.trinn, LRU-3909, Mai 2021



# Forord

Prosessen med å forme denne oppgaven har vært krevende, men primært veldig informativt alt tatt i betraktning. I et retrospektiv ville vi ikke vært foruten å gjennomføre dette prosjektet sammen som gode venner og medstudenter.

Det har tilført hverdagen faglige diskusjoner, oppmuntrende ord og omsorg på dager som opplevdes frustrerende.

Prosjektet har engasjert flere deltakere som har vært helt avgjørende for at vi skulle nå det endelige målet med å levere masteroppgaven. Våre veiledere har utelukkende vært til stor hjelp tilknyttet skriveprosessen og tilrettelagt for praktiske arbeidsoppgaver som hører med i et forskningsprosjekt. Hjelpen deres har preget utformingen av oppgaven i bred forstand - tusen takk for deres bidrag! Uten elevene og faglærer ville ikke prosjektet vært gjennomførbart. Vi ønsker derfor å rette en stor takk til involverte deltakere for deres åpne sinn og behjelpelighet. Deres autentiske holdning til vårt prosjekt er noe vi har stor respekt og takknemmelighet for.

Avslutningsvis vil vi takke alle som har støttet oss gjennom dette halvåret. Familie, venner og medstudenter har hjulpet oss til å koble helt av eller lagt ned den jobben som kreves - alt etter hva vi har hatt som behov.

Andreas Utstøl Jakobsen & Patrick L. Høisveen

2021, Tromsø.

# Sammendrag

På bakgrunn av at kroppsøvingens tradisjonelt har en snever tilnærming til undervisningsmetoder, ønsket vi å få en større forståelse for samarbeidslæring som pedagogisk modell. I norsk sammenheng har tidligere forskning tatt utgangspunkt i å innføre denne pedagogiske modellen i kroppsøving. Tilknyttet innføringen av LK20 ønsket vi en bedre forståelse for hvordan den konseptuelle tilnærmingen av samarbeidslæring kan være et hjelpemiddel for å arbeide med noen sentrale elementer fra den nye læreplanen i kroppsøving. Gjennom en casestudie ved bruk av intervju, observasjon og feltnotater, ønsket vi å besvare følgende problem: «*Hvordan kan samarbeidslæring som metode være et hjelpemiddel for å arbeide med deltakelse, samspill og refleksjon i bevegelsesaktiviteter?*».

I denne studien har vi sett at den konseptuelle tilnærmingen av samarbeidslæring har et potensial for å realisere noen sentrale elementer i LK20. Funnene i denne studien indikere at bruk av den pedagogiske modellen legger til rette for at elevene kan utvikle sine evner til å diskutere med medelever, reflektere og tenke kritisk rundt det å være i aktivitet med andre. Ved at elevene har arbeidet i samme gruppe over en periode har vi sett at de sentrale elementene i samarbeidslæring har vært vesentlig for å øke den verbale og fysiske deltakelsen til samtlige vi har observert.

**Nøkkelord:** Kroppsøving, samarbeidslæring, LK20, casestudie



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Vår bakgrunn.....	1
1.2	Aktualitet.....	2
1.3	Problemstilling .....	3
1.3.1	Begrepsavklaringer.....	4
1.4	Oppgavens oppbygning.....	5
2	Tidligere forskning .....	6
2.1	Kroppsøvingsfaget .....	6
2.2	Samarbeidslæring .....	7
2.3	Samarbeidslæring i kroppsøving.....	8
3	Grunnlagsdokumenter .....	10
3.1	Prinsipper for opplæringen.....	10
3.2	Fagrelevans og sentrale verdier i kroppsøving.....	10
4	Teoretisk rammeverk.....	12
4.1	Modellbasert læring.....	12
4.2	Hva er samarbeidslæring?.....	13
4.3	Konseptuelle tilnærmingen av samarbeidslæring .....	14
4.3.1	Positiv gjensidig avhengighet.....	15
4.3.2	Individuelt ansvar .....	15
4.3.3	Ansikt til ansikt .....	16
4.3.4	Sosiale ferdigheter.....	17
4.3.5	Prosessvurdering .....	17
4.4	Learning teams .....	18
4.5	Læringsteoretisk ståsted .....	18
4.5.1	Dewey.....	18
4.5.2	Arnold.....	19

5	Forskningsdesign og metode.....	22
5.1	Kvalitativ forskning.....	22
5.2	Casestudie.....	22
5.3	Prosjektets kontekst.....	24
5.4	Datainnsamling.....	26
5.4.1	Observasjon.....	26
5.4.2	Gruppeintervju .....	28
5.4.3	Feltnotater.....	30
5.5	Analyse av datamaterialet .....	30
5.6	Troverdighet .....	34
5.6.1	Pålitelighet.....	34
5.6.2	Validitet.....	36
5.7	Etikk .....	38
6	Funn og drøfting.....	41
6.1	Deltakelse .....	41
6.1.1	Indikator for deltagelse med bruk av samarbeidslæring .....	41
6.1.2	Roller som et tiltak for å styrke det individuelle ansvaret.....	42
6.1.3	Støttende læringsklima.....	44
6.1.4	Læringsaspektet tilknyttet anerkjennelse og inkludering.....	46
6.1.5	Drøfting av deltagelse .....	47
6.2	Gruppens samspill i bevegelsesaktiviteter .....	51
6.2.1	Det å starte i en ny gruppe: to eksempler .....	51
6.2.2	Det tar tid å bli bedre i små grupper.....	53
6.2.3	Trygghetsfølelse ved å jobbe i mindre grupper.....	54
6.2.4	Drøfting av gruppens samspill i bevegelsesaktiviteter .....	55
6.3	Refleksjon.....	58
6.3.1	Tydelige refleksjoner i undervisningen.....	58

6.3.2	Antall prosessvurderinger i en økt .....	60
6.3.3	Refleksjon med utgangspunkt i elevenes erfaringer .....	62
6.3.4	Drøfting av refleksjon .....	63
7	Avsluttende tanker.....	67
7.1	Sammenfattende diskusjon.....	67
7.2	Kritisk syn på samarbeidslæring i kroppsøving .....	68
7.3	Besvarelse av problemstilling .....	68
7.4	Veien videre .....	69
	Referanser.....	71
	Vedlegg .....	75
	Vedlegg 1: Observasjonsskjema og feltnotater .....	75
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	78
	Vedlegg 3: Undervisningsplan økt 1 tilsendt av faglærer .....	79
	Vedlegg 4: Undervisningsplan økt 2 tilsendt av faglærer .....	80
	Vedlegg 5: Undervisningsplan økt 3 tilsendt av faglærer .....	81
	Vedlegg 6: Undervisningsplan økt 4 tilsendt av faglærer .....	82
	Vedlegg 7: Informasjonsskriv til elever og foresatte .....	83
	Vedlegg 8: Godkjenning fra NSD.....	88
	Tabell 1: Oversikt over tematikk, mål, spørsmål og strukturer i øktene.....	25



# 1 Innledning

Som siste prosjekt for vår utdanning på lærerutdanningen ved UIT - Norges arktiske universitet i Tromsø, har vi valgt å fordype oss innenfor kroppsøvingsfaget. Denne oppgaven vil sette søkelyset mot hvordan praksisen med samarbeidslæring fungerer på en ungdomsskole og hvordan denne måten å drive undervisning på kan underbygge noen sentrale elementer i LK20. Perspektivene som vil fremheves i den sammenheng er hvordan den faktiske undervisningen foregår og hvilke erfaringer elevene har ved en slik undervisningsform i faget. Videre i dette kapittelet vil vi dele våre personlige og faglige begrunnelser for valg av tematikk.

## 1.1 Vår bakgrunn

Vi deler en forholdsvis lik bakgrunn og interesse for fysisk aktivitet. Begge har bakgrunn fra idrett og et positivt forhold til kroppsøving i skolen. Den genuine interessen for fysisk aktivitet har i stor grad vært styrt av egne interesser, men i retrospectiv har også trenere og lærere vært sterke bidragsytere for å vedlikeholde denne interessen. Det er derfor ønskelig at vi kan videreføre og inspirere andre barn til å være i fysisk aktivitet når vi selv inntar en lederrolle ved å være kroppsøvingslærere. Gjennom studietiden har vi stadig blitt utfordret og diskutert problemstillinger som stilles til kroppsøvingslærere. Skillet mellom idrett og kroppsøving og hvordan motivere alle elevene til deltakelse for å nevne noen grunnleggende temaer. Det står derfor ikke på mangel av å kunne velge et tema innenfor kroppsøving, men heller en utfordring å velge hva man ønsker å fordype seg i. For vår del har det hele veien vært viktig at oppgaven primært har en nytteverdi for oss når vi selv skal ut i arbeidslivet. Følgelig har vi en forhåpning for at oppgaven også kan være av betydning for andre lærere og studenter i kroppsøvingsfaget.

Det første valget vi gjorde var at oppgaven burde knyttes til LK20 fordi det i seg selv er nyttig for faget, oss selv og de skolene vi kommer til å møte i arbeidslivet. Utover dette landet vi ikke den spesifikke tematikken før høsten 2020, da vi for første gang ble introdusert for samarbeidslæring i kroppsøving. Det vekste en stor interesse hos oss begge, der vi så et potensial for hvordan det kan være med å videreutvikle kroppsøvingsfaget. Fra tidligere erfaringer gjennom praksis, hadde vi en snever tilnærming til ulike metoder som brukes i kroppsøvingsundervisningen. Dette viser seg også være tilfelle for mange andre

kroppsøvingslærere som forbinder det metodiske i kroppsøving ved å skille mellom induktiv, deduktivt, problembasert og hel-del-hel metoder (Standal, Moen & Westlie, 2020).

Oppsummert kan man derfor si at både vi og andre lærere i all hovedsak forbinder faget med tradisjonell undervisning med en undervisning som er styrt av instruksjon fra kroppsøvingslæreren.

Høsten 2020 gjennomførte vi også tre undervisningsøkter med utgangspunkt i den pedagogiske modellen med positiv erfaring. Likevel bemerket vi praktiske utfordringer, og at modellen i seg selv ikke løser alle problemene som læreren møter på i kroppsøvingsfaget. Dermed ble det et ganske enkelt valg å gå enda mer i dybden på tematikken. Vi må erkjenne at vi valgte samarbeidslæring fordi vi har troen på denne måten å drive undervisning på, som har gjort at vi har gått mange runder med oss selv for å sikre at vi har et balansert syn i prosjektet ved å både fange positive og negative faktorer. Vårt mål er derfor å fremheve det autentiske helhetsbildet av samarbeidslæring og hvordan dette ser ut og erfares i undervisningen. Til slutt vil det forhåpentligvis hjelpe både deg og oss med å få en bedre forståelse for hvordan samarbeidslæring eventuelt kan fungere med å realisere intensjonene som har kommet i den nye læreplanen. Vår studie ønsker ikke å se etter en endring, men heller hvordan samarbeidslæring brukes i praksis og hvilken pedagogisk verdi det kan gi for å realisere elementer etter læreplanens intensjoner. Ved å få en dypere forståelse for bruk av samarbeidslæring som modell kan vi få ett bedre utgangspunkt for å variere vår fremtidige undervisning.

## **1.2 Aktualitet**

Våre erfaringer og opplevelser etter endt utdanning, er at kroppsøvingsfaget er preget av at faglærere instruerer, viser og forklarer. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingsfaget har sett nærmere på hvordan elever og lærere opplever kroppsøvingsfaget. Resultater fra studie viser entydig at elever og lærere opplever at undervisningen er preget av instruksjon, der læreren viser og forklarer hva som skal gjøres er mest vanlig (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018). Videre i undersøkelsen kommer det frem at lærerstyrt undervisning dominerer, men både elevene og lærerne ønsker mer varierte undervisningsmetoder med bruk av oppgavebetinget læring og elevinvolvering (Moen et al., 2018). Dette er et av argumentene for å se om samarbeidslæring kan være en undervisningsmetode som skiller seg ifra den tradisjonelle undervisningen som dominerer i kroppsøvingsfaget. Et av formålene til

kroppsøvningsfaget er å inspirer til en fysisk aktiv livsstil ut i fra egne forutsetninger og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det vil si at faget skal legge til rette for at elevene skal få lyst til å være i fysisk aktivitet i nåtiden og i fremtiden, og finne en glede med å være i aktivitet. Vi må derfor se på hva det er som skjer i elevenes undervisning som kan fremme eller hemme en livslangbevegelsesglede hos den enkelte. Skal kroppsøvningsfaget bidra til en glede ved fysisk aktivitet, er det grunn til å anta at større grad av elevmedvirkning, mer varierte læringsmetoder og at innholdet i undervisningen går bort i fra idrettsrelaterte aktiviteter, kan bidra til noe positivt (Moen et al., 2018). Ved å basere undervisningen i større grad på oppgavebettinget aktiviteter og elevmedvirkning, kan det tenkes at eleven tar større del av egen læring. Intensjonene i LK20 fremhever at elevene skal tenke kritisk og reflektere i kroppsøvningsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019). Når en kroppsøvingslærer hovedsakelig instruerer gjennom undervisningen er det lite sannsynlig at elevene oppnår kritisk tenkning og refleksjon rundt egen læring. I skrivende stund er LK20 iverksatt i norske skoler. For at vi skal delta i denne utviklingen ser vi det som høyst nødvendig å ta hensyn til læreplanen i prosjektet. Vi mener det er grunn til å reise spørsmål ved om de mest tradisjonelle måtene å undervise på er en bred nok tilnærming for å realisere de målsetningene som er tildelt kroppsøving. Faget har endret seg mye løpet av årene når det kommer til hva målet med opplæringen skal være. Fra at faget skulle bygge på militærorden med fokus på opptrening av vilje og selvdisciplin, og var sterkt preget av idrettsdiskurs (Sæle & Hallås, 2020). Dette er et eksempel på at når innholdet i faget endres bør også undervisningsmetoden endres.

### 1.3 Problemstilling

Målet med denne oppgaven er å kunne gi et eksempel på hvordan samarbeidslæring fungerer i praksis og hvilken verdi det kan gi kroppsøvningsfaget i henhold til elementer i LK20. Ved å formidle det som skjer i undervisningen og hvilke erfaringer elevene har ved denne undervisningsstrukturen, ønsker vi derfor å kunne dele hvilke praktiske utfordringer og løsninger som er knyttet til tematikken. Dette har ført oss til følgende problemstilling:

*«Hvordan kan samarbeidslæring som metode være et hjelpemiddel for å arbeide med deltakelse, samspill og refleksjon i bevegelsesaktiviteter?».*

Hensikten med studien er å skape en større forståelse med samarbeidslæring i kroppsøving. Ved å undersøke direkte undervisningssituasjoner og elevenes opplevelser, håper vi at dette kan hjelpe både oss og andre kroppsøvingslærere til en god kroppsøvingsundervisning for elevene i skolen.

### **1.3.1 Begrepsavklaringer**

Problemstillingen inneholder begreper som burde avklares for å tydeliggjøre hvilken forståelse og retning oppgaven ønsker å sette søkelyset mot. Vår slutning setter dermed utgangspunktet for hvilken tilnærming oppgaven har til begrepene.

*Samarbeidslæring* inngår i en pedagogisk modell som har ulike tilnærminger. I denne oppgaven brukes den konseptuelle tilnærmingen som er fundamentet i teorien. Ytterligere beskrivelser blir gitt i det teoretiske rammeverket for oppgaven.

*Deltakelse* kan være uklart i fagdidaktisk kontekst på bakgrunn av at det inngår i dagligtalen. I denne studien inngår deltakelse på to plan - fysisk og sosial deltakelse. Dette innebærer at elevene er inkludert i aktivitetene innad i gruppen. Illustrerende vil tilfeller hvor elevene melder seg ut fra gruppen eller aktiviteten innebære fravær av deltakelse med utgangspunkt i hvordan begrepet brukes i denne studien.

*Samspill* tolkes direkte med utgangspunkt i en enkel definisjon. Samspill er en betydning på en interaksjon mellom flere aktører som deltar i aktiviteter med hverandre (Tjora & Norack, 2018).

Oppgavens forståelse av *refleksjon* tar utgangspunkt i hvordan Utdanningsdirektoratet (2019) forklarer refleksjon tilknyttet kroppsøving i læreplanen. Dette innebærer å tenke igjennom ulike sider ved andres og egne handlinger, ideer og holdninger. I tillegg berører det en refleksjon tilknyttet praktiske aktiviteter eller egen læring i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019). Følgelig forstår vi begrepet som at det kan både oppstå på et individuelt nivå og i samspill med andre.

## **1.4 Oppgavens oppbygning**

Kapittel 2 fremhever tidligere forskning som er relevant for oppgaven i kroppsøvingsfaget, samarbeidslæring som modell og samarbeidslæring i kroppsøving. Kapittel 3 presenterer LK20 med fokus på kjerneelementet som er sentral for vår oppgave. Videre i kapittel 4 blir oppgavens teoretiske ståsted belyst. Her har vi vektlagt Peter Arnold som fagdidaktisk teori knyttet mot kroppsøvingsfaget, teoriene bak samarbeidslæring og Deweys teori på refleksjon og erfaring. Kapittel 5 plasserer vitenskapsteori og forskningsdesign som begrunner våre tilnærminger. I kapittel 6 presenteres funn fra prosjektets empiri og drøfting. Avslutningsvis i kapittel 7 legger vi frem våre avsluttende tanker.

## 2 Tidligere forskning

I dette kapittelet vil vi legge frem det som allerede er kjent ved forskning med relevans for vårt prosjekt. Først det generelle for kroppsøvfingsfaget og samarbeidslæring. Deretter vil vi gå inn på forskning som er gjort på samarbeidslæring innenfor kroppsøvfingsfaget. Utvalget er basert på hva vi anser som relevant tilknyttet prosjektet. Vi har prioritert at forskningen rundt samarbeidslæring skal være tilknyttet fysisk aktivitet som inneholder nasjonal og internasjonal forskning.

### 2.1 Kroppsøvfingsfaget

En stor surveyundersøkelse innen kroppsøvfingsfaget er kartleggingsstudien i grunnskolen «Når ambisjoner møter tradisjoner» (Moen et al., 2018) som undersøkte elever, lærere og skolelederes forhold til kroppsøving. Funn fra undersøkelsen viser at flertallet av elevene liker faget, at innholdet er forankret i en sterk tradisjon mot idrett og at en instruerende metode dominerer faget. I undersøkelsen førte det til en diskusjon på to felt. For det første diskuterer de overordnet «kroppsøvingstimen» med eksempelvis innhold og undervisningsmetoder for å nevne noen. I tillegg tar de opp «kroppsøving i dag og i morgen» knyttet til fundamentale aspekter ved faget som inkludering og den livslange bevegelsesgledden (Moen et al., 2018). Som en del av konklusjonen fremheves det et forholdsvis positivt bilde av hvordan kroppsøvfingsfaget fremstår. Faget fremstilles likevel som å være tradisjonelt styrt fordi ikke alle satsningsområder fra styringsdokumenter i mindre grad fremkalles (Moen et al., 2018). Studiens helhet tatt i betraktning antyder at kroppsøvfingsfaget besitter en god posisjon i skolen ved et forbedringspotensial med utgangspunkt i styringsdokumenter.

Deltakelse og det sosiale aspektet er sentralt for vår studie. På bakgrunn av dette ønsker vi å fremheve en studie som er gjennomført rundt skjuleteknikker i kroppsøvfingsfaget. Med intervjuer og fokusgrupper av seks kroppsøvfingslærere i grunnskolen (og 10 elever med samme formål), søkte Lyngstad, Hagen & Aune (2016) en bedre forståelse for ulike strategier elevene bruker for å unngå seg fra kroppsøvfingsundervisning. De påpeker at denne tematikken er viktig for å hjelpe alle elever, og ikke bare de som følger faget uten reelle utfordringer. Basert på sine funn antyder de at noen elever bruker skjuleteknikker tilknyttet at klasse miljøet er krevende sosialt i kroppsøving. I korte trekk viser de til at både former for

skjuleteknikker og årsaken til det er kompleks med et bredt spekter på begge felt (Lyngstad, Hagen & Aune, 2016).

I forhold til hvordan faget tilrettelegger for samtlige elever har Säfvenbom, Haugen & Bulie (2015) belyst tematikken for hvilke typer elever som fordelaktig deltar i kroppsøvningsfaget. Gjennom deres studie uttrykker 43% av elevene at de ikke er fornøyde med måten kroppsøving undervises på i Norge. Konkluderende forklaring fra studien viser at kjønn og involvering av organisert idrett på fritiden er faktorer som påvirker elevenes holdning til faget. Resultatene indikerer at elevenes erfaring til konkurransepreget ungdomsidrett er en viktigere faktor enn kjønn når det gjelder selvbestemt motivasjon for kroppsøvningsfaget (Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2015). På et overordnet nivå spirer disse studiene for en diskusjon og refleksjon rundt hvordan man kan utvikle et fag som legger til rette for at alle elever i streng forstand ønsker å delta.

## **2.2 Samarbeidslæring**

Vi har sett på en metaanalyse om samarbeidslæring på et generelt nivå. Denne er ikke direkte knyttet til kroppsøving, men viser heller til hva som er gjort av funn tilknyttet den pedagogiske modellen. Formålet med en henvisning til denne er å få et generelt innblikk for hvordan samarbeidslæring fungerer. Metaanalysen er gjort av Johnson, Johnson & Stanne (2000) og tar for seg totalt 158 studier som er gjort på samarbeidslæring.

Forskningsresultatene gir et løfte om at dersom samarbeidslæring blir implementert effektivt, er sannsynligheten for positive resultater relativt høy uten at det er fins en garanti. De viser til åtte ulike tilnærminger til samarbeidslæring, som alle har gitt høyere prestasjoner enn ved å bruke en konkurranse eller individ tilnærming i undervisningen. De argumenterer også for at enn mer konseptuell tilnærming kan produsere høyere prestasjoner enn ulike metoder som er mer direkte. De mener altså at den konseptuelle tilnærmingen har et større potensial og er mer robust i form av at den kan tilpasses ulike situasjoner. Fordelen med direkte metoder er imidlertid at de er enklere å innføre fordi det er en mer steg-for-steg prosess (Johnson, Johnson & Stanne, 2000).

En allmenn enighet blant forskningen som er gjort på feltet konkluderer med at det er en positiv effekt av samarbeidslæring på elevenes faglige oppnåelse samt en stor økning blant lærere som bruker metoden i praksis (Slavin, 1996). De forskjellige aspektene som er

undersøkt kan samles i tre brede kategorier: Innsats for å prestere, positive mellommenneskelige relasjoner og psykisk helse (Johnson, Johnson, Aakervik & Haugaløkken, 2006). Hovedsakelig fører samarbeid til bedre prestasjoner og større produktivitet, sosiale kompetanse, flere støttende, omsorgsfulle og forpliktende relasjoner og bedre psykisk helse (Johnson et al., 2006).

## **2.3 Samarbeidslæring i kroppsøving**

Forskning på samarbeidslæring er gjort både nasjonalt og i andre land. Den internasjonale forskningen kobler modellen mot Physical Education eller Physical Activity, mens den norske er direkte koblet til kroppsøvfingsfaget i skolen. Vi anser både internasjonal og nasjonal forskning som relevant, fordi begge er knyttet mot en læringsprosess som er koblet mot fysisk aktivitet – som er det grunnleggende fundamentet i kroppsøvfingsfaget. Det er stor enighet om at samarbeidslæring gir en forbedring av mellommenneskelige og sosiale ferdigheter som skaper et positivt og støttende læringsmiljø der fysisk aktivitet og læring er sentralt (Dyson & Casey, 2016).

I en litteraturstudie av samarbeidslæring og fysisk aktivitet argumenterer Casey & Goodyear (2015) for at dersom man skal kunne legitimere samarbeidslæring i nåtid og fremtid som pedagogisk praksis, må man tenke videre og lenger enn at denne måten «fungerer». De etterlyser en forståelse for hvordan, og om samarbeidslæring faktisk gir de rette omstendighetene for å oppnå læringsmålene som gjelder for kroppsøvfingsfaget (Casey & Goodyear, 2015). De problematiserte også at et fåtall av studiene viste en tydelighet i forhold til hvordan de fem grunnleggende elementene i samarbeidslæring ble aktualisert, og i hvilken grad lærerens erfaring med samarbeidslæring blir beskrevet (Casey & Goodyear, 2015). Likevel erkjenner de at en logisk tilnærming er at studiene i det minste etterstreber å bruke modellen på en så fyldig måte som mulig.

I norsk sammenheng har forskning på samarbeidslæring i kroppsøving i all hovedsak basert seg på å implementere den pedagogiske modellen i undervisningen. I en artikkel som er skrevet som en del av en større doktorgradsavhandling, har Bjørke & Moen (2020) gjort interessante funn. I sine tre hovedtemaer fremhever de at elevene skiftet fra motvillige til positiv holdning ovenfor samarbeidslæring i kroppsøving. For det andre gjorde den systematiske jobben med læringsmål gjennom studien at elevene faktisk i større grad forstår



at det er et læringsfag. I likhet med andre studier var deres siste tema sosial og emosjonell læring, som viste seg gjennom at alle elevene kunne jobbe sammen for å løse faglige utfordringer. Likevel er det viktig å påpeke at implementeringsfasen på ingen måte var knirkefri, hvor noen grupper trengte opp til 17 økter for å fungere som en gruppe på en god måte (Bjørke & Moen, 2020). Disse funnene går også igjen i en annen studie innenfor kroppsøving i norsk sammenheng. Både tydeliggjøringen av at faget er et læringsfag og utvikling av et mer inkluderende læringsmiljø konkluderer Furulund (2019) for at elementer fra samarbeidslæring var nyttige verktøy i denne prosessen. I tillegg viser studien til at samarbeidslæring har gitt elevene læring i flere aspekter som innebærer fysiske og sosiale forhold (Furulund, 2019).

### 3 Grunnlagsdokumenter

Alt tatt i betraktning er LK20 omfattende og derav vil ikke oppgaven kunne dekke alt. På bakgrunn av dette har vi valgt ut det vi tolker som mest relevant opp mot studiens tematikk. Innhold fra overordnet del og den fagspesifikke læreplanen vil fremlegges i påfølgende kapittel.

#### 3.1 Prinsipper for opplæringen

Læreplanverket er i praksis det nærliggende dokumentet som styrer grunnskolens opplæring, som en forskrift til opplæringsloven. På bakgrunn av at vi tar utgangspunkt i en liten del av LK20, mener vi det er viktig å se det spesifikke i lys av det overordnede for kroppsøvingsfaget. Overordnet del viser til noen prinsipper for hva som kjennetegner en opplæring som ivaretar arbeidet med læring og utvikling i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Tilknyttet sosial læring og utvikling gjelder prinsippet at *«Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Følgelig er det ikke et tydelig skille mellom den faglige og personlige utviklingen til elevene - som utvikles på en supplerende måte. Direkte mot læring er det ønskelig at *«skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Dette komplimenteres i overordnet del med at *«Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Med utgangspunkt i den overordnede delen av læreplanen er det tydelig at sosial læring er viktig for elevene. I tillegg fremheves det at refleksjon er en viktig faktor når det gjelder begrepene læring og kompetanse.

#### 3.2 Fagrelevans og sentrale verdier i kroppsøving

Læreplanen for kroppsøving har noen nye elementer i LK20. Begreper som er relevant for diskusjonen av denne oppgaven er *dybdeløring*, *kjerneelement* og hva som vektlegges som sentrale verdier for kroppsøving spesifikt. Det fundamentale for kroppsøving er videreført i den nye læreplanen ved at fagets grunnmur bygger på at det skal inspirere til livslang bevegelsesglede ut ifra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2019). Andre verdier som er sentrale for faget er eksempelvis at *«kroppsøving skal bidra til å gi elevene mulighet*

*til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd»*

(Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2-3). Det fremheves også at «gjennom bevegelsesaktiviteter og naturferdsel sammen med andre fremmer kroppsøving samarbeid, forståelse og respekt for hverandre» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Dybdelæring gjelder helhetlig for skolen, som i enkel forstand er en motpol til overflatelæring. I korte trekk innebærer det at elevenes læring skal ha en hensikt både i nåtid og fremtid, og dette fordrer dem til kritisk tenkning og refleksjon. I kroppsøvingens læreplan er det plassert tre kjerneelement: Bevegelse og kroppslig læring, deltaking og samspill i bevegelsesaktiviteter og uteaktiviteter og naturferdsel (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det spesifikke kjerneelementet som dreier rundt vår studie er det som omhandler deltagelse og samspill i bevegelsesaktiviteter:

*«Elevane skal løyse utfordringar og oppgåver i eit læringsfellesskap og kunne reflektere over samspel, samhandling og likeverd. I mange bevegelsesaktivitetar er deltaking, medverknad og samarbeid nødvendig for å fremje læring hos seg sjølv og andre. Det inneber å anerkjenne ulikskap og inkludere alle, uavhengig av føresetnader»* (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2-3).

I praksis skal kjerneelementene fungere som en slags ramme for faget som skaper et mer helhetsperspektiv over hva som burde prioriteres i kroppsøvingfaget (Sæle & Hallås, 2020). Innføringen av kjerneelement er ikke unikt for kroppsøving, men viser til det viktigste elevene skal lære i de spesifikke fagene. I praksis skal disse kjerneelementene fungere som en slags ramme for faget som skaper et mer helhetsperspektiv over hva som burde prioriteres (Sæle & Hallås, 2020).

## 4 Teoretisk rammeverk

I påfølgende kapittel presenteres det teoretiske rammeverket for oppgaven. Fundamentet dreier seg rundt den pedagogiske modellen samarbeidslæring hvor vi tar utgangspunkt i et historisk perspektiv. Videre avklares det hva den pedagogiske modellen innebærer og hva som preger den konseptuelle tilnærmingen ved dens særpreg. Siste del av kapitlet består av teori fra Peter Arnold og John Dewey.

### 4.1 Modellbasert læring

Modellbasert læring baserer seg rundt det å bruke pedagogiske modeller i undervisningen som støtter opp de gjensidige avhengige elementene i læreplan, læring hos elevene og selve undervisningen (Kirk, 2013). En modellbasert tilnærming til kroppsøving vil benytte seg av en rekke ulike pedagogiske modeller, ut ifra intensjon med læringen. Modellene kan ha sine unike særpreg til hvordan man innretter seg til ulike undervisningsstrategier og fagstoff (Kirk, 2013). Hva elevene skal lære er satt gjennom styringsdokumenter gjennom kjerneelementer og kompetansemål. Hvordan elevene på best mulig måte skal oppnå de ulike ferdighetene, kunnskapene og kompetansen for å mestre det de skal lære, blir opp til faglæreren og skolen til å bestemme (Lund & Tannehill, 2014). Modell basert læring baserer seg dermed på hva som står i læreplan og hvordan det tilegnes i undervisningen (Casey & Kirk, 2020; Kirk, 2013).

Samarbeidslæring er et eksempel på en slik modellbasert læring, og det er denne modellen vi har tatt utgangspunkt i. Casey og Goodyear (2015) hevder å bruke samarbeidslæring i kroppsøving som modellbasert læring kan ha en flerdimensjonal læringsutvikling hos elevene. De hevder at de fire domene; fysisk, kognitiv, sosial og affektiv læring ser ut til å ha positiv effekt i kroppsøving når samarbeidslæring anvendes som metode (Casey & Goodyear, 2015). Fordelene med en modellbasert tilnærming i undervisningspraksisen er at elevene kan få en mer dybde i fagstoffet, og undervisningen er basert rundt elev-sentrert tilnærming som kan gi resultater på de ulike domenene (Fletcher & Casey, 2014). Å bruke modell basert læring i undervisningen kan sterkt påvirke sannsynligheten for at elevene får et forbedret forhold til å verdsette en aktiv fysisk livstil (Fletcher & Casey, 2014), som igjen er ett av formålene med kroppsøvingsfaget med livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2019).

## 4.2 Hva er samarbeidslæring?

Samarbeidslæring ble utviklet etter en bekymring om at elevene ikke fikk utviklet sine sosiale ferdigheter i en undervisningspraksis som var preget av konkurranse og individuelt arbeid (Casey & Goodyear, 2015). Gjennom å kombinere sosial og akademisk læring ble samarbeidslæring sett på som en modell for å fremme elevenes mellommenneskelige ferdigheter, og evne til å oppnå en sosial kompetanse for å fungere i et samfunn som er i stadig endring. I kontrast til en slik praksis fokuserer samarbeidslæring på at elevene skal lære *av, for og med* medelevene gjennom heterogene grupper (Johnson & Johnson, 1989). Mer spesifikt skriver Johnson & Johnson (1989) at elevene må samhandle *med* hverandre i en positiv måte for å oppnå læringsmålet, lære *av* hverandre ved at dem gir konstruktive tilbakemeldinger eller instruksjoner gjennom fagbaserte prosesser, og elevene må jobbe *for* gruppen for å maksimere sin egen og andres læring.

Opphavet til samarbeidslæring som pedagogisk modell stammer fra tre grunnleggende teorier, sosial interdependence theory (positiv gjensidig avhengighet), kognitiv utviklingsteori og atferdsteoretiske synsmåter (Johnson et al., 2006). Positiv gjensidig avhengighet handler om at kjernen i en gruppe der medlemmene er gjensidig avhengig av hverandre hvor de har ett felles mål dem skal oppnå. I denne gruppen er motivasjon at gruppen skal lykkes som en helhet (Johnson et al., 2006). Teorien ble videreutviklet av Deutsch (1949) hvor han studerte hvordan elevene oppnår måloppnåelse og motivasjon i undervisningen. Han skriver om tre aspekter dette kan skje i, 1) samarbeid (positivt gjensidig avhengighet), 2) konkurranse (negativ gjensidig avhengighet) og 3) individualitet (ingen gjensidig avhengighet) (Deutsch, 1949).

Positiv gjensidig avhengighet er vist gjennom forskning at det fører til en stimulerende form for samspill, mens negativ gjensidig avhengighet fører til hemmende eller hindrende samspill (Johnson et al., 2006). For å lykkes med stimulerende samspill er gruppene avhengig av gjensidig hjelp og støtte, god kommunikasjon, konstruktiv konfliktløsning og tillit. Disse tre læringssituasjonene er sentrale i skolens pedagogiske virksomhet uavhengig om det er individuelt arbeid, konkurranse eller samarbeid.

Teorien om gjensidig avhengighet har ført til fire ulike tilnærminger av hvordan man kan realisere samarbeidslæring på i praksis (Putnam, 1998). Det som er felles for alle de fire tilnærmingene er at aktivitetene er passende for samarbeid, læringen skjer i små heterogene grupper, og gruppe-medlemmene er positivt avhengige av hverandre. De fire tilnærmingene er

1) den faglige tilnærmingen, 2) den strukturelle tilnærmingen, 3) den komplekse tilnærmingen og 4) den konseptuelle tilnærmingen. (Putnam, 1998). I vår oppgave har vi valgt å fordype oss i *den konseptuelle tilnærmingen* til samarbeidslæring av Johnson & Johnson (1991). Dette fordi faglæreren i den klassen vi gjennomførte datainnsamlingen i, benyttet slik konseptuell tilnærming. Det er også hevdet at det er den mest innflytelsesrike tilnærmingen av samarbeidslæring for å bruke i kroppsøving og fysisk aktivitet (Dyson & Casey, 2016). Vi ser det ikke som hensiktsmessig for oppgaven å skal gå inn på de tre andre tilnærmingene.

### 4.3 Konseptuelle tilnærmingen av samarbeidslæring

*“Seating people together and calling them a cooperative group does not make them one”*

(Dyson & Casey, 2016, s. 4).

Denne tilnærmingen er basert rundt en antagelse om at en kan lære seg fem sentrale elementer for å strukturere effektive samarbeidsgrupper snarere enn retningslinjer for hvordan en skal drive undervisningen med samarbeidslæring (Putnam, 1998). Hovedprinsippet omhandler at de fem elementene kan implementeres i undervisningen, i stedet for en ferdig oppskrift på undervisningsopplegg. Disse sentrale elementene fungerer dermed som et rammeverk for hvordan gruppene og medlemmene i gruppene skal fungere for å oppnå best mulig resultat (Johnson & Johnson, 1991). De sentrale elementene, også referert som de fem ufravikelige, er: 1) *Positiv gjensidig avhengighet*, 2) *individuell ansvar*, 3) *ansikt til ansikt*, 4) *sosiale ferdigheter*, 5) *prosessvurdering* (Johnson & Johnson, 1991).

Selv med de fem ufravikelige som sentrale elementer for å strukturere effektive samarbeidsgrupper, er det en bekymring over at disse ikke gir tilstrekkelige informasjon for legitime samarbeidsopplevelser for alle elevene (Dyson & Casey, 2016). Derfor har Dyson & Casey (2016) kommet med tre ytterlige elementer som foreslås kombinert med de fem ufravikelige. Disse er: 1) *Læreren som tilrettelegger*. Med dette menes at undervisningen er mer preget av en induktiv tilnærming hvor læreren går i fra å gi instruksjoner til at elevene lærer av hverandre. Samtidig må læreren samhandle med gruppene for å veilede, støtte og gi råd for å overvinne utfordringer som kan oppstå. Læreren vil dermed fungere som en *organisator* og *konsulent* for å få gruppene til å fungere effektivt (Dyson & Casey, 2016). Den neste gruppen er 2) *Heterogene grupper*. Med dette menes at elevene arbeider i blandede grupper basert på evner, kjønn, etnisitet og sosiale relasjoner. Den siste gruppen er 3)

*Læringsstruktur.* Med denne menes at planlegging av undervisningen velger læreren hvordan organisering av gruppene skal struktureres. Dette kan gjøres på ulike måter med valg av *formelle grupper, uformelle grupper, eller grupper med konkrete roller.* Roller innebærer at hvert enkelt medlem får tildelt et bestemt ansvar som skal utføres (Johnson, Aakervik, Johnson & Holubec, 2001).

### **4.3.1 Positiv gjensidig avhengighet**

Målet med dette elementet er at gruppemedlemmene skal forstå viktigheten med at gruppen som helhet ikke kan lykkes uten at alle er delaktige og når sine mål (Johnson et al., 2006). Johnson et al (2006) hevder at dette elementet er grunnkjernen i samarbeidslæring der elevene innser viktigheten med gruppearbeid og sin egen rolle er av viktighet for at felleskapet skal lykkes. Derav kommer sitatet «*We sink or swim together*» (Dyson & Casey, 2016, s. 5). Dette sitatet baserer seg på at hvis den enkelte ikke gjør sin rolle for å bidra, lykkes ikke gruppen. Dette er ikke en ny tankemåte, men noe som nesten alle kan relatere seg til. I jobbsammenheng, idrett og fritidsorganisasjoner hvor man er avhengig av at andre bidrar og gjør sin del av arbeidet for at man skal oppnå ønsket resultat. For å illustrere dette i kroppsøving, kan man se for seg en gruppe som skal arbeide med tematikken turn og eksempelvis lære seg å slå hjul. Her er gruppemedlemmene avhengig av at de andre på gruppen er behjelpelig å sikre hverandre i utførelsen av bevegelsen, slik at alle klare å oppnå målet.

For at en positiv gjensidig avhengighet skal skapes, er det nødvendig at mer enn en person er involvert. Her må personene ha en innvirkning på hverandre ved at en endring i en persons tilstand forårsaker en endring i den andres tilstand (Johnson & Johnson, 1991). Ser vi tilbake på eksemplet vi illustrerte fra turn i kroppsøving, har den person som sikrer en innvirkning på den som skal utføre bevegelsen slik at den person lykkes med en ny bevegelse.

### **4.3.2 Individuelt ansvar**

Individuelt ansvar er sterkt knytte til *positiv gjensidig avhengighet.* For at en samarbeidsgruppe skal fungere effektiv og gruppen skal nå sitt mål, er de avhengig av at alle bidrar. Her handler det om at hvert enkelt medlem i gruppen skal kjenne på et individuelt ansvar for at gruppen skal prestere og lære (Johnson et al., 2006). Ved at alle på gruppen har

et individuelt ansvar minsker sjansen for at noen lurer seg unna i gruppeprosessen og alle er ansvarlig for å fullføre sin tildelte del av gruppens totale arbeid. Hvis vi tar et eksempel fra kroppsøvingundervisning for å illustrere det individuelle ansvaret, kan vi tenke oss en danse økt. Hvert gruppe medlem kan ha ansvar for å lage en dansebevegelse som skal settes sammen til en fullverdig dans. Hvis et individ ikke gjør sin del av arbeidet, har ikke gruppen en fullverdig dans. Videre skriver Johnson et al (2006) at det individuelle ansvaret kan ses på to ulike plan i sammenheng med samarbeidslæring. Det første handler om at gruppen har ansvar for hverandre for å nå gruppens mål, og det andre er at hvert individ skal yte sin del av arbeidet (Johnson et al., 2006). For at elevene skal kunne kjenne på et individuelt ansvar i kroppsøving, kreves det nøye planlegging av faglæreren.

### **4.3.3 Ansikt til ansikt**

En viktig faktor for at elever kan arbeide i suksessfulle samarbeidsgrupper er at de jobber tett sammen og i flere situasjoner, ansikt til ansikt. Dette elementet baserer seg på at gruppe medlemmene blir bundet sammen for å utføre aktiviteter hvor de er gjensidig avhengig av hverandre (Johnson & Johnson, 1991). Dette elementet handler i større grad om at hvis elevene klare å arbeide ansikt til ansikt, er det en større sjanse for at de oppmuntrer hverandre, gir faglig og emosjonelt støtte, men kanskje det viktigste av alt, at de deler sine faglige ressurser innad i gruppen (Johnson & Johnson, 1991). På denne måten kan elevene i større grad oppleve at gruppe medlemmene er positive gjensidig avhengige av hverandre.

Et annet viktig element som kan oppstå når elevene arbeider ansikt til ansikt, er at gruppen kan utvikle ulike læringsstrategier for å oppnå ønsket resultat (Johnson et al., 2006). Johnson et al (2006) skriver at dette kan skje når de er verbale med hverandre, hvor de kommer med eksempler til gruppen på hvordan en aktivitet kan løses, faglige diskusjoner hvor de hjelper hverandre og i beste tilfelle underviser hverandre. Dermed er ansikt til ansikt som element i den konseptuelle tilnærmingen sterkt knyttet til gruppens faglige læring, hvor målet blant annet er at gruppe medlemmene skal bli engasjert og innse at de må arbeide sammen for å nå det gruppens mål (Johnson et al., 2006).



#### **4.3.4 Sosiale ferdigheter**

For at gruppene skal kunne fungere godt er de avhengig av at elevene har ferdigheter for å kommunisere og samarbeide sammen. Kommunikasjon er grunnleggende for all menneskelig interaksjon og for at grupper skal fungere. Gjennom kommunikasjon vil gruppen dele informasjon og meningsutvekslinger, og på den måte få forståelse av hverandre, bygge tillit, planlegge hvordan mål skal oppnås og hvordan aktiviteter skal gjennomføres (Johnson et al., 2006). Elevene må lære de sosiale ferdighetene som trengs i en samarbeidssituasjon, og de må motiveres til å bruke disse ferdighetene. For det er ikke gitt at elevene som bli satt i grupper samarbeider godt i lag. Det kreves en viss grad av kunnskap og kompetanse innenfor sosiale ferdigheter for at elevene skal samarbeide godt. Denne kunnskapen må tilrettelegges fra faglæreren hvor man veileder gruppene til å utvikle de nødvendige sosiale ferdighetene. Eksempel på ferdigheter kan være på å: ta avgjørelser, utøve lederskap, bygge opp tillit, kommunisere og løse konflikter (Johnson et al., 2006).

#### **4.3.5 Prosessvurdering**

Det siste elementet handler om prosessvurdering. I følge Dyson & Casey (2016) er dette elementet det som er mest unikt ifra tradisjonell undervisning og gruppearbeid og kanskje blant det viktigste i den konseptuelle tilnærmingen av samarbeidslæring. Prosessvurdering handler om at undervisningen skal tilrettelegges slik at elevene har mulighet til å kunne reflektere og diskutere det de har opplevd (Johnson & Johnson, 1991). Det som er det sentrale med dette elementet er at det kan sees på som en veiledet prosess der elevene reflekterer og diskuterer over egen læringsprosess. Derav kan man si at prosessvurdering er en sosial og kognitiv prosess hvor gruppen samlet diskuterer strategi for hvordan de kan oppnå læringsmål eller utfører aktiviteter i undervisningen (Dyson & Casey, 2016). Denne prosessen er elevsentrert, som betyr at den blir ledet av elevene selv i stedet for læreren. Det involverer at alle deltar i en diskusjon hvor de reflekterer som en gruppe om hva de har gjort bra, og hva de trenger å forbedre seg i til fremtidige aktiviteter (Johnson & Johnson, 1991). Faglæreren sin rolle blir derav å tilrettelegge for naturlige prosessvurderinger i undervisningen som ledes ut i elevstyrte diskusjoner. Dette kan eksempelvis bli gjort ved at læreren stiller muntlig spørsmål til gruppene, eller gir gruppene nedskrevende spørsmål som skal diskuteres.

## 4.4 Learning teams

Det finnes ulike måter å strukturere samarbeidslæring på i undervisningen. På bakgrunn av lærerens valg av *Learning Teams* i to undervisningsøkter beskriver vi dens kjennetegn. Mulighet for å lede og dele ansvar med gruppe-medlemmer er utgangspunktet for Dyson og Grineski (2001) sitt formål med *Learning Teams*. Tilnærmingen fordrer at elevene inntar to roller samtidig. De er først og fremst posisjonert som kroppsøvingselever som i all annen undervisning. Den andre rollen fordrer elevene til å håndtere en tildelt arbeidsoppgave. Eksempelvis kan det innebære en rolle som opptaker, oppmuntrer, trener eller utstyrsansvarlig. Oppgaven til en opptaker kan være å registrere antall forsøk eller den endelige poengsummen til gruppen. En oppmuntrer vil forsøke å være en positiv person for gruppa. Det kan være å gratulere ved vellykkede forsøk eller trøste og oppmuntre enkeltelever eller gruppen når de måter på motstand. Treneren vil med utgangspunkt i lærerens plan for økta fungere som en leder og veileder for gruppens handlinger. Rollen som utstyrsansvarlig innebærer å finne frem og rydde inn utstyr og ta ansvar underveis (Dyson & Grineski, 2001). Følgelig vil en elev som er tildelt rollen som utstyrsansvarlig også inneha sine opprinnelige oppgaver som kroppsøvingselev. Formålet er at elevene i større grad må ta ansvar for ulike faktorer i undervisningen, som gjennom bruk av *Learning Teams* blir konkretisert ved en tydelig arbeidsfordeling.

## 4.5 Læringsteoretisk ståsted

Utover teorien til samarbeidslæring har vi valgt ut to teoretiske perspektiver for å skape en bredere forståelse og grunnlag for diskusjon. Teoretikerne vi har valgt ut er Peter Arnold som fremhever et bredt syn på læring og bevegelse og John Deweys tilnærminger til læringsprosesser.

### 4.5.1 Dewey

I lys av vår oppgave ser vi det som hensiktsmessig å presentere Deweys syn på læring, fordi han hevder at det er erfaring og refleksjon som danner grunnlag for læring og utvikling hos elevene (Dewey & Fink, 1974). Ettersom refleksjon er et sentralt element i samarbeidslæring, mener vi det er vesentlig å fremheve Deweys syn på refleksjon og hvilken påvirkning det har på elevene.

Innenfor det sosiokulturelle læringssynet og Deweys teori, finnes det et fellestrekk med at læring og utvikling mellom individer skjer gjennom samhandling med hverandre (Lillejord, 2013). John Dewey er kanskje mest kjent for sitatet «Learning by doing, and reflection» som handler om at elevenes læring skjer gjennom erfaring som skaper et grunnlag for læringen (Dewey, 1916). Videre utdyper Dewey (1916) at aspektet «doing» baser seg på at det er en sammenheng mellom aktiviteten eleven gjør, og den erfaringen eleven har fra før som er en forutsetning for å lykkes med aktiviteten. Med det hevder han at handlingen man utfører henger sterkt sammen med den erfaringen man har fra før (Dewey, 1916)

Han hevder også at vi ikke bare lærer gjennom aktiviteten, men vi er avhengige av å kunne reflektere over de valgene som er gjort sett i sammenheng med den erfaringen man har (Dewey, 1916). Her skiller han mellom to ulike nivå på refleksjon basert på den handlingen som er utført. Dette deles inn i et lavt og høyt nivå (Dewey, 1916). Et lavt nivå av refleksjon handler om at eleven ikke ser sammenheng mellom handlingen og resultatet av handlingen (konsekvensen). Refleksjon til eleven baserer seg på at konsekvensen av handlingen er styrt av tilfeldighet, noe som resulterer i at erfaringen til eleven ikke har noen betydning for fremtidig handling (Dewey, 1916). Et høyt nivå av refleksjon mener Dewey (1916) handler om at eleven klare å reflektere over sammenhengen mellom handlingen som er gjort og konsekvensen av handlingen. På et høyt nivå av refleksjon får eleven en forståelse over hvilke konsekvenser de ulike handlingene har medført, noe som kan resultere i at eleven kan påvirke den fremtidige handlingen ut ifra sin nye erfaring. I den sammenheng har lærerrollen stor påvirkning på elevene om de klarer å oppnå et høyt nivå av refleksjon. Dette kan bli gjort med at læreren er en aktiv veileder til elevene med blant annet stiller kritiske spørsmål (Dewey, 1916).

#### **4.5.2 Arnold**

Med utgangspunktet i at dette er en fagdidaktisk masteroppgave, er det naturlig å anvende et teoretisk rammeverk som er knyttet til kroppsøving. Da den pedagogiske modellen samarbeidslæring er et fundament i oppgaven, og det er naturlig å tillegge fagrelatert teori for å tydeliggjøre oppgavens formål som er rettet mot kroppsøving. Derav mener vi det er relevant å vise til et teoretisk perspektiv som knytter bevegelse til læring.

Innenfor denne fagterminologien har Peter Arnold (1988) forsøkt å plassere bevegelse som et «fag» i sammenheng med skolen og læreplanens kontekst. For å kunne forene kravene for bevegelse fra utdanning og skolen har han utformet en tredeling for ulike dimensjoner for bevegelse. Han henviser til en bred tilnærming når det gjelder fysisk aktivitet ved at dette omhandler læring *om*, *gjennom* og *i* bevegelse. Han poengterer at disse elementene ikke er uavhengig av hverandre, men at de overlapper hverandre (Arnold, 1988). Likevel vil vi for ordens skyld forklare begrepene hver for seg, selv om de i praksis må sees i sammenheng som ufravikelige fra hverandre (Arnold, 1988).

Læring *om* bevegelse blir av Arnold (1988) sett på som en rasjonell nysgjerrighet på hvordan kroppen fungerer i samspill med bevegelse. Spørsmål som kan knyttes til dette kan omhandle, hvilken effekt har bevegelse for mennesket, eller hvordan kroppen er bygd for å støtte og kontrollere ulike bevegelser. På hvilke måter kan bevegelse, eller mangel på det påvirke utvikling av personlighet? Hvilken rolle kan bevegelse ha for å tilrettelegge for interaksjoner og kommunikasjon? Det vil derav bety at læring *om* bevegelse omfatter all dens rikdom og mangfold og er opptatt av at dette kan overføres gjennom en proposisjonell kunnskap som kan presenteres på en relativ diskursiv måte. Oppsummert viser dette til at læring *om* bevegelse viser til et sammensatt felt som vil innebære områder som for eksempel anatomi, fysiologi, sosiologi som kan betraktes som integrerte deler av elementet. Kunnskap som er knyttet til *om* bevegelse kan dermed fungere som en mer analytisk, kritisk og vurderende aspekt til bevegelse i kroppsøving (Arnold, 1988).

I sammenheng med læreplanen hevder Arnold (1988) at læring *gjennom* bevegelse er den gjennomgående dimensjonen ved kroppsøvingsfaget som kan forstås som det instrumentelle formålet for faget. Denne læringsdimensjonen utdypes likevel til to hovedmåter som han beskriver for å plassere det i et akademisk aspekt: a) det kan være «illustrerende» for noe som har oppstått i en sammenheng, eller b) det kan ta opp problemstillinger som usannsynlig kan løses med mindre det blir «henvist» til en eller flere områder som ansees som grunnleggende kunnskap. Arnold (1988) viser til at den «illustrerende» funksjonen kan forklares ved at man som kroppsøvingslærer stiller seg spørsmålet hvordan man kan få elevene til å bedre forstå hva de faktisk har lært gjennom deres aktive bruk av kroppen eller samtidig gjennom aktiviteter som utgjør delen av at de er i bevegelse. «Henvisningsfunksjonen» kan illustreres ved å stille spørsmål. For eksempel kan man stille seg spørsmål til hvorfor det er nødvendig med regler under ulike aktiviteter? Dersom læreren tar spørsmålet seriøst vil det fordre til en vurdering av formålet med reglene, dens funksjon og begrunnelser for hvorfor de skal brukes.

Avslutningsvis vil en kort og presis oppfattelse av hva læring *gjennom* bevegelse være at det omhandler det å forsterke og harmonisere de fysiske, intellektuelle, sosiale og emosjonelle aspektene til et voksende individ gjennom et profesjonelt grunnlag for utvalgte aktiviteter for fysisk aktivitet (Arnold, 1988).

For å forklare dimensjonen ved læring *i* bevegelse mener Arnold (1988) at dette viser at bevegelsesaktiviteter i seg selv har en egenverdi, spesielt fra et deltakerperspektiv. Det som ifølge ham gjør ulike bevegelsesaktiviteter lærerikt er at de er opptatt av aspekter ved vår kulturarv og at de eksemplifiserer kunnskap og forståelse i en praktisk tilnærming (Arnold, 1988). I en pedagogisk setting kan dette forsterkes dersom de ulike bevegelsesaktivitetene inngås for sin egenskyld heller enn ytre fordeler og at de blir undervist på en måte som er moralsk akseptabel. Særpreget ved dette er at kroppsøving som eneste fag i skolen legemliggjør eksempler på en kulturarv innen et bredt spekter av bevegelsesaktiviteter som ingen andre fag i læreplanen forsøker. Derav argumenterer Arnold for at denne læringen *i* bevegelse møter egne interne regler, standarder og tradisjoner som er tilknyttet bevegelsesaktiviteter som i seg selv er utdannende (Arnold, 1988).

## 5 Forskningsdesign og metode

I dette kapittelet plasserer vi vårt prosjekt i kontekst til metodisk litteratur, og begrunner valg som er gjort underveis. Utgangspunktet for vår forskning tilhører kvalitativ forskning med et forskningsdesign i form av casestudie. Videre i kapittelet beskrives prosjektets kontekst, datainnsamlingen og analysen av empirien. Avslutningsvis kommenteres vår tolkning av studiens troverdighet og etiske aspekter.

### 5.1 Kvalitativ forskning

Før forskningsarbeidet startet, var det sentralt å finne ut hva vi ønsket å finne ut og på hvordan måte vi kunne på best mulig måte besvare problemstillingen. I forskning skilles det mellom to forskningsstrategier; kvantitativ og kvalitativ (Ringdal, 2018). I vårt prosjekt er det naturlig å følge den kvalitative strategien. Ringdal (2018) skriver at kvalitativ forskning bygger på at den sosiale verden konstrueres gjennom individers handlinger, hvor man søker etter ulike meninger og forklaringer på ulike situasjoner. Det betyr at vi forsker på studieobjektene i sine naturlige omgivelser hvor man legger vekt på nærhet og observasjon. Kvalitativ forskning baserer seg dermed på en mer dybde i informasjon man søker fra studieobjektene, hvor det er naturlig med et lite antall analyseenheter (Ringdal, 2018).

Vi er avhengige av at vi forsker på studieobjektene i sine naturlige omgivelser hvor vi observerer en undervisning som tar utgangspunkt i den tematikken vi ønsker å få en større forståelse rundt. I kvalitativ forskning er meninger sosialt konstruert av individer i sin livsverden, og denne konstruksjonen og forståelsen av virkeligheten er i stadig endring og utvikling (Postholm & Jacobsen, 2018). Hensikten med forskningen er ikke å gjøre en endring i den daglige praksisen, men å observere hvordan den pedagogiske modellen brukes aktivt i arbeidet med LK20 og et kjerneelement. For å kunne belyse tematikken og besvare problemstillingen har vi valgt casestudie som forskningsdesign.

### 5.2 Casestudie

En casestudie har som mål å se og utforske kompleksiteten i en enslig case, som man synes virker interessant og spennende (Stake, 1995). Det er en forholdsvis utbredt oppfatning at casestudier egner seg best til å svare på spørsmål som angår hvordan noe skjer og oppleves, snarere enn hvorfor (Stake, 1995). Casestudie kjennetegnes av en datainnsamlingsprosess

hvor man er avhengig av en nærhet til forskningsobjektene, hvor dataen representerer objektene egne perspektiver (Andersen, 2013). En klar definisjon av en casestudie er manglende, men blir ofte referert til en empirisk undersøkelse av et fenomen i sine naturlige omgivelser, der flere datakilder brukes» (Ringdal, 2018). Man er ute etter å undersøke det unike snarere enn det generelle i et fenomen.

Andersen (2013) understreker at studiet av et fenomen må knyttes til en kontekst, men hvordan koblingen mellom konteksten og fenomenet skal forstås må ses i sammenheng med formålet til forskningen. Casestudiet vårt er preget av det Andersen (2013) beskriver som en deskriptiv tilnærming av casestudie. Det betyr at vi ønsker å undersøke en case med unike forklaringer, som forholder seg til konteksten med omfattende empiriske rammer, der fenomenet og konteksten samsvarer med hverandre (Andersen, 2013). I vårt prosjekt er samarbeidslæring som pedagogisk modell fenomenet/casen som vi ønsker å undersøke i kontekst/sammenheng til LK20.

Innenfor den deskriptive tilnærmingen skiller Andersen (2013) mellom ateoretisk og teoretisk fortolkende studie. Teoretisk fortolkende studier vil åpne for en mer bevisst holdning til flertydighet i avgrensning og tolkning av fenomenet (Andersen, 2013). Vi tolker det slik at det er denne kategorien som er mest nærliggende for vårt prosjekt fordi den klassen vi skal undersøke allerede har et eksisterende forhold til fenomenet samarbeidslæring i kroppsøving. Tidligere forskning på feltet har tatt utgangspunkt i å innføre samarbeidslæring som pedagogisk modell i kroppsøving. For å videreføre forskningsfeltet ønsker vi å studere fenomenet i en klasse som allerede har dette innført i sin undervisningshverdag. Med bakgrunn i tidligere forskning og teori rundt samarbeidslæring anvendes denne teorien for å avgrense og forklare fenomenet.

For å avgrense forskningen er det vesentlig å finne den designstrategien for casestudie som treffer vårt prosjekt. Christoffersen & Johannessen (2012) skriver om fire ulike strategier, der vår forskning faller innenfor en enkelt casedesign med flere analyseenheter. Det betyr at vi ønsker å presentere en grundig forståelse av et fenomen i en enkelcase, innenfor en spesiell kontekst. I vårt tilfelle, en klasse i kroppsøvingsundervisning. Selv om vi tar utgangspunkt i en klasse, blir elevene delt inn i flere grupper på fire. Disse gruppene blir vi å observere i undervisningen og gjennomføre gruppeintervju med. Flere analyseenheter defineres hvor forskeren får informasjon fra flere enheter innenfor studiet av et avgrenset system

(Christoffersen & Johannessen, 2012). Det avgrenset systemet i vårt tilfelle er en klasse, men flere analyseenheter er alle de mindre gruppene som vi observerer og intervjuer.

### **5.3 Prosjektets kontekst**

Med bakgrunn i at vi har en casestudie mener vi det er viktig at vi kan vise til sentrale elementer fra den konteksten vi har forsket i. I videre forklaring vil vi henwise til det vi selv anser som spesifikke elementer som ikke nødvendigvis vil forekomme i enhver klasse innenfor kroppsøvingsundervisning. I tillegg vil en oversikt over undervisningsforløpet fremstilles i en tabell for at du som leser skal få et innblikk i hvordan faglæreren har utformet undervisningen med utgangspunkt i bruk av samarbeidslæring i kroppsøvingsundervisningen.

Når man skal skaffe informanter for et forskningsprosjekt, skiller man i grove trekk mellom tilfeldig og strategisk utvalg (Postholm & Jacobsen, 2018). Med bakgrunn i hvordan denne oppgaven er utformet, gjorde vi et strategisk valg med tanke på hva som måtte ligge til grunn i den klassen vi ønsket å studere. Den elementære årsaken til valgt klasse er at denne elevgruppen har erfaring med å arbeide etter elementene fra samarbeidslæring i kroppsøving. Dette skiller seg fra flere andre studier på feltet, som i større grad har ønsket å se på hvordan implementeringsprosessen med metoden i kroppsøving har forløpt seg. Dette er et resultat av at kroppsøvingslæreren for denne klassen er kjent med metoden, og bruker den jevnlig i sin kroppsøvingsundervisning.

Tidligere har vi vært i denne klassen og gjennomført undervisningstimer i kroppsøving tilknyttet et mindre prosjekt rundt samarbeidslæring i kroppsøving. Dette følger at klassen har noe kjennskap til oss fra før. Noe vi ikke var klare over på forhånd, var at læreren hadde laget nye grupper som elevene skulle arbeide i fra og med den uken vi skulle observere dem. Før vi startet forskningsprosjektet var vi i dialogen med kroppsøvingslæreren om hvilke forutsetninger han skulle planlegge undervisningen etter. Det ble da avklart at undervisningen skulle ta utgangspunkt i samarbeidslæring som pedagogisk modell og at utvalgt kjerneelement skulle være det sentrale fra læreplanen i kroppsøving. Vi opplevde ikke at dette var problematisk for faglæreren da han var svært fleksibel.

Vi ønsker i så stor grad som mulig å visualisere undervisningsøktene vi har observert i dette prosjektet. Om det er ønskelig å gå igjennom de spesifikke øktene kan dette gjøres ved å se øktplanene som er tilsendt av faglærer (Vedlegg 3-7). Formålet med tabellen er å illustrere



den totale settingen som innebærer elementer som tematikk, læringsmål, spørsmål til refleksjon og hvilke samarbeidsstrukturer som er anvendt i den enkelte økt. Denne tabellen ble utformet i etterkant av undervisningen og er uavhengig av øktplanene som faglærer har delt med oss.

Tabell 1: Oversikt over tematikk, mål, spørsmål og strukturer i øktene.

Økt	Tematikk	Læringsmål	Spørsmål	Samarbeidsstrukturer
1	Dans samarbeid	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anerkjenne at vi er forskjellige</li> <li>• Få alle med</li> <li>• Skape dans</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva har jeg bidratt med til telefon-dansen?</li> <li>• Var alle med på gruppen, og hva kunne vi gjort annerledes?</li> </ul>	Think and share
2	Dans samarbeid	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anerkjenne ulikheter</li> <li>• Inkludere alle</li> <li>• Trene på og utvikle dans</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lært en ny bevegelse?</li> <li>• Er du inkludert?</li> <li>• Kan alle gjennomføre alle bevegelsene?</li> <li>• Tommel opp eller ned i forhold til øktens mål</li> </ul>	Think and share
3	Samarbeid	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anerkjenne og slippe alle til</li> <li>• Du skal ta i og ikke gi opp selv om du blir sliten, frustrert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Har alle fått gjort sin jobb?</li> <li>• Hva har vært bra for gruppen? Skriver ned 1 ting som de blir enige om. Hva skal gruppe bli bedre på til i morgen</li> </ul>	Learning Teams Think and share
4	Samarbeid innsats	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Samme som i økt 3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva skulle vi bli bedre på i dag?</li> <li>• Blitt bedre på det vi skulle?</li> </ul>	Learning Teams Think and share

## 5.4 Datainnsamling

For å kunne svare på vår problemstilling mener vi det er hensiktsmessig å anvende flere innsamlingsmetoder. Ved å ha en metodetrianglerende tilnærming til prosjektet har vi ønsket å få en rikere beskrivelse av hvordan virkeligheten ser ut og oppleves i kroppsøvingsfaget fra ulike vinkler (Postholm & Jacobsen, 2018). Vi mener at summen av å bruke observasjon, intervju og feltnotater i større grad gir et riktig bilde av virkeligheten og at alle tre områdene er viktige for forskningen. Utover disse metodene og elevene som primærkilde har en kombinasjon av nytteverdi, ressurser og tid vært avgjørende faktorer for å ikke anvende flere kilder eller metoder. De ulike metodene for datainnsamlingen som er anvendt vil beskrives mer detaljert under.

### 5.4.1 Observasjon

For at vi skulle få et innblikk av fenomenet samarbeidslæring i praksis som er planlagt ut ifra det konkrete kjerneelementet, var vi avhengig av å observere kroppsøvingsundervisningen. Data fra observasjoner er som regel en detaljerte beskrivelser av menneskers aktiviteter, atferd eller handlinger (Christoffersen & Johannessen, 2012). Vi valgte å bruke observasjon som datainnsamlingsmetode fordi vi ønsket en direkte tilgang til objektene vi skulle studere.

Christoffersen og Johannessen (2012) skiller mellom induktiv og deduktiv tilnærming i bruk av observasjon som metode. Vår observasjon startet med at vi tok utgangspunkt i teorien rundt samarbeidslæring og knyttet det opp mot elementer fra LK20. Det vil si at vi utledet fra det generelle (teori) til noe konkret som kunne observeres, en deduktiv tilnærming (Christoffersen & Johannessen, 2012). Den induktive tilnærmingen går ut på at man trekker slutninger fra det spesielle i observasjon til det mer allmente (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det induktive foregikk etter observasjon der vi analyserte det spesielle i undervisningen og trakk slutninger til det mer allmente. Det vil si at ut ifra det vi observerte satte vi begreper på dataen og kategoriserte dem for å få en større forståelse av forskningsfeltet. Dette kommer vi tilbake til i analysekapitlet.

For at observasjon skal kunne gi oss data som er relevant for oppgaven var det viktig at observasjonsskjemaet var knyttet opp mot problemstillingen for prosjektet. Med bakgrunn i valgt problemstilling er det to elementer som er sentrale - samarbeidslæring og elementer fra det konkrete kjerneelementet. Dette blir det Christoffersen og Johannessen (2012) referer til

som den deduktive tilnærmingen hvor vi utleder fra teori til noe som er observerbart. Samarbeidslæring er mer eller mindre integrert i datainnsamlingen da det er måten undervisningen er utformet på. Utfordringen vår blir dermed å se samarbeidslæring i lys av kjerneelementet, om det er noen vi kan observere for å se om den pedagogiske metoden er hensiktsmessig å bruke for å arbeide med kjerneelementet. Det første vi måtte gjøre var å bryte ned kjerneelementet og se sammenheng med samarbeidslæring for å kunne utforme et observasjonsskjema. Det som er gjentakende i samarbeidslæring er at elevene i gruppen både er verbale og fysiske deltakende. Den verbale deltakelsen går igjen i både sosiale ferdigheter, ansikt til ansikt og prosessvurdering (Johnson et al., 2006), og den fysiske deltakelsen handler om elevenes evne i å være fysisk aktiv i undervisningen. Dermed ble *deltakelse* hovedelementet vi ønsket å observere i undervisningen.

For å kunne observere og notere konkrete hendelser så vi det som mest gunstig og konstruere et skjema som tar for seg flere situasjoner i undervisningen. Å konstruere et skjema som en strukturert observasjon innebærer at det opereres med forhåndsbestemte kategorier som bestemmer hva som skal observeres og registreres (Christoffersen & Johannessen, 2012). En ofte brukt metode innenfor strukturert observasjon er observasjonsskjema eller aktivitetsskjema, som er et skjema som starter med en illustrasjon av den settingen som observeres. Informasjonen kategoriseres i bolker hvor man kan krysse av eller notere ned (Gjøsund & Huseby, 2005). En naturlig konsekvens av dette er at vi måtte prøve å avgrense tidsaspektet i undervisningen og skille mellom de ulike situasjonene. Dette løste vi med å skille mellom tre ulike faser:

*Planleggingsfasen:* Elevene diskuterer beste fremgangsmåten for å gjennomføre aktiviteten. Her vil det være mindre fysisk aktivitet, og mer verbal interaksjon mellom de enkelte.

*Gjennomføringsfasen:* Gruppen løser selve oppgaven ved at de er fysisk deltakende. Likevel vil det være naturlig at de også her kommunisere med hverandre.

*Prosessvurdering:* Omhandler fasen når elevene mottar spørsmål som på forhånd er laget av kroppsøvlingslæreren som de skal diskutere i gruppen.

Med bakgrunn i disse tre fasene kunne vi notere ned for hver fase hvor mange som deltar aktivt (fysisk og verbal). Dette ble gjort ved å sette et tall (1-4) ettersom elevene ble fordelt i gruppe på fire. På denne måten kunne vi få en oversikt over hvor mange av elevene som var deltakende eller meldte seg ut i hver fase.

I selve observasjonsfasen var vi nødt til å inntre en observatørrolle etter hva som var mest hensiktsmessig for at vi kunne observere alle fasene i skjemaet. Gold (1958) skiller mellom fire ulike type roller en observatør kan gå inn i, ettersom hva målet med observasjon er. (Gold, 1958 i: Christoffersen & Johannessen, 2012). Ettersom vi skulle observere både det verbale og fysiske til elevene var vi avhengige av at vi var ganske tett på gruppene, slik at vi kunne høre hva som ble sagt mellom elevene. Dermed ble det naturlig å inntre en rolle som *deltakende observatør*, som vil si at vi ble en del av det miljøet som vi studerte, og forskningsobjektene var klar over vår rolle (Christoffersen & Johannessen, 2012). Fordel med en rolle som deltakende observatør er at vi kunne notere samtaler, observasjoner og kommentarer fra elevene med utgangspunkt fra forskningsspørsmålet (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Vi erfarte at det var flere situasjoner hvor det føltes litt unaturlig å ha en slik observatørrolle. Eksempelvis når gruppene arbeidet med stasjonsaktiviteter og vandret mye fra stasjon til stasjon i gymsalen. For at vi skulle få mulighet til å observere den verbale og fysiske deltakelsen, var vi avhengige av en nærhet til gruppene. Når gruppene ofte flyttet på seg, satt vi med en følelse at vi måtte fotfølge dem, og at dette kunne påvirke hvordan elevene oppførte seg med hverandre. Dette var noe vi begge erfarte med en slik observatørrolle i undervisningen. Ved at vi brukte en metodetriangulering for å innsamle empirien hadde vi mulighet til å avklare, korrigere og utdype informasjon sammen med studieobjektene. Christoffersen og Johannessen (2012) forklarer dette som muligheter for avklaring og oppsummering av observasjon gjennom intervjusituasjoner i etterkant av observasjon. For å bekrefte eller avkrefte om elevene ble påvirket av vår tilstedeværelse stilte vi spørsmål under intervjuet: *Har dere blitt påvirket av at vi har vært i undervisningen?* Alle fire intervjugruppene opplyste at de ikke tenkte over vår tilstedeværelse og anså det som helt vanlige undervisningstimer.

#### **5.4.2 Gruppeintervju**

For å kunne avklare hvordan det kvalitative intervjuet skal planlegges avhenger det av tematikken og hvilket formål det har for prosjektet (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015). Helt grunnleggende ønsket vi å få frem elevstemmen fordi vi anser det som en viktig kilde for å få en større forståelse rundt fenomenet samarbeidslæring, noe som gjorde det naturlig at de ble intervjuobjektene. Ved å intervjuer elevene ønsket vi å avdekke hvilke

erfaringer og opplevelser de har rundt kroppsøving. Dette forutsatte naturligvis at elevene har erfart fenomenet som vi ønsker å kunne beskrive og forstå (Postholm & Jacobsen, 2018). En naturlig tilnærming for oss var derfor å ta utgangspunkt i et semi-strukturert intervju, med oppfølgingsspørsmål med utgangspunkt i elevenes svar. Med bakgrunn i at vi både kjenner til tematikken og har vært til stede i de siste øktene før intervjuet mener vi det kan argumenteres for at vi hadde gode forutsetninger for å stille gode og relevante oppfølgingsspørsmål. Vi erfarte også at det faktum at vi var to intervjuere til stede gjorde det enklere å stille oppfølgingsspørsmål, spesielt for den som ikke var ordstyrer under intervjuet. Selv om den ene var ordstyrer, ble det utover i intervjuene mer naturlig at vi skiftet mellom å stille ulike oppfølgingsspørsmål før ordstyrer gikk videre til neste hovedspørsmål. Den overordnede strukturen var styrt av de sentrale elementene i oppgaven – eksempelvis samarbeidslæring og det spesifikke kjerneelementet i kroppsøving.

I den praktiske gjennomføringen av intervjuene var det flere forhold som spilte inn. Vi vil i korte trekk forklare og begrunne hvordan denne prosessen utspilte seg. Helt grunnleggende mener vi en viktig faktor var at spørsmålene ble tilpasset elevene og deres alder og begrepsforståelse (Kvale et al., 2015). Dette ble gjort ved at vi eksempelvis definerte samarbeidslæring som gruppearbeid i kroppsøving når vi spurte elevene. I forhold til prosessvurdering viste vi til lærernes praksis ved å bruke metaforen «*Tenke – dele i gruppen*». Begrepene anerkjennelse og inkludering er i utgangspunktet noe vi ikke ville spurt elevene om, men på bakgrunn av at dette var sentralt i alle undervisningsøktene anså vi dette som en del av deres naturlige fagspråk. I gjennomføringsfasen er maktforholdet mellom oss som intervjuere og elevene som intervjuobjekter sentralt. Vår tilnærming er i likhet med Kvale et al (2015) at poenget med maktforholdet ved et intervju ikke skal (eller kan) elimineres, men at vi som intervjuere reflekterer over hvilken betydning den har (Kvale et al., 2015). Mange forhold vil basere seg på synsing, uten at vi med belegg kan si «sånn følte det» for elevene under intervjuet. Det vi kan si er at vi gjorde noen grep for å utjevne maktforholdet i noen grad. Plasseringen under intervjuet var bevisst ved at vi som intervjuere satt overfor hverandre på samme måte som intervjuobjektene. En naturlig konsekvens av gruppeintervju førte til at elevene var i flertall mens vi som forskere var i mindretall, noe vi mener kan ha styrket deres trygghetsfølelse. Likevel kan det tenkes at de kan ha blitt påvirket av hverandres utsagn uten at vi opplevde dette som styrende under intervjuene.

### **5.4.3 Feltnotater**

På bakgrunn av at vi hadde et forholdsvis enkelt og direkte observasjonsskjema, brukte vi utfyllende feltnotater i prosessen med datainnsamling. I dette arbeidet tok vi utgangspunkt i hvordan Thagaard (2018) beskriver det å ta et steg tilbake fra feltet for så å skrive ned erfaringer og beskrive ulike situasjoner fra feltet i tekstformat. En styrke med dette er at vi senere i prosjektet kunne gå tilbake for å analysere og reflektere over hvordan vi oppfattet den spesifikke undervisningstimen. Likevel kan det oppstå utfordringer ved at notatene blir for omfattende, hvor man i større grad er styrt av å få med alt enn å få med det som er viktig og relevant for prosjektet. Hun poengterer også at tid er relevant ved feltnotater, ved at det optimale er å sette av tid til denne prosessen så snart arbeidet i selve feltet er avsluttet (Thagaard, 2018).

I praksis tok vi noen hensyn til disse faktorene ved å forholde oss til noen enkle rutiner. For det første forlot vi feltet umiddelbart etter endt undervisning for så å skrive ned feltnotatene uten kommunikasjon med verken faglærer, elever eller hverandre. I skriveprosessen forholdte vi oss til en mal som vi hadde satt på forhånd for å sørge for at vi holdt oss innenfor samme områder uavhengig av hvilke inntrykk vi hadde av økten (Vedlegg 1). Tilknyttet feltnotatene tok vi en kort samtale oss imellom for å avklare hva vi hadde erfart, hva vi så som mest relevant og hvordan det kunne knyttes til prosjektet. Hensikten med dette var å sørge for at vi var informerte om hverandres inntrykk og tanker etter at feltnotatene var skrevet.

Vår erfaring ved å skrive utfyllende feltnotater har vært positive, spesielt i et så stort prosjekt som det er ved å skrive en masteroppgave. Fra tidligere prosjekter har vi erfart at nettopp de ferske inntrykkene man har tilgang til den aktuelle dagen forsvinner fort, og det ville vært mindre presist dersom man ved en senere anledning skal prøve å huske hva man faktisk observerte eller erfarte. Med bakgrunn i våre metodiske valg har det også vært naturlig å gå tilbake til datainnsamlingen ved ulike tidspunkt og med ulike innfallsvinkler i arbeidsprosessen. Derav har det vært til stor hjelp å ha tilgang til de ferske inntrykkene tilknyttet undervisningen gjennom hele prosessen ved oppgaven.

## **5.5 Analyse av datamaterialet**

Kvalitativ dataanalyse handler for det første om å sortere datamaterialet som er samlet inn for å gjøre materialet forståelig (Postholm & Jacobsen, 2018). Prosessen rundt datamaterialet

starter ikke når intervjuet har blitt transkribert eller når feltnotat er skrevet, men er en kontinuerlig prosess som pågår gjennom hele forskningsprosjektet. Det kan være tanker og refleksjoner vi har gjort under observasjon av undervisningen, eller oppfølgings spørsmål vi har stilt underveis i intervjuene. Thagaard (2018) skriver at forskerne utvikler en forståelse av dataen gradvis i prosessen rundt innsamlingen. Vi var dermed avhengige av å gjøre grundige notater rundt refleksjonene vi hadde underveis i prosessen. Dette ble gjort ved at vi, hver for oss skrev utfyllende tanker og refleksjoner etter hver undervisningsøkt. På denne måten kunne vi få et bredt spekter av data fra vårt eget perspektiv uten at vi påvirket hverandres opplevelse. Dette la et grunnlag for gode diskusjoner rundt våre erfaringer fra observasjon av undervisningen.

I den mer direkte analysen og tolkningen av dataen er det nødvendig med pålitelige fremgangsmåter slik at vi på best mulig måte kan organisere og systematisere dataen (Thagaard, 2018). På bakgrunn av vår problemstilling har vi to temaer som skal belyses opp mot hverandre, dermed er det naturlig å velge en tematisk fremgangsmåte. Thagaard (2018) skriver om en *tematisk tilnærming* av analyse som en prosess hvor vi skal utforske temaer ved å sammenligne data om de samme temaene for alle forskningsobjektene i prosjektet (Thagaard, 2018). Ved en slik tilnærming av analyse retter vi oppmerksomheten mot de temaene som er representert i prosjektet. Formålet med en tematisk analyse er at vi kan gå i dybden på hvert tema og sammenligne dem gjennom de ulike innsamlingsmetodene for å kunne se om det er noe sammenheng eller inkohærens. Med å bruke en slik tilnærming av analysen, mener vi at det gir oss en mer helhetlig forståelse rundt elevenes erfaring i intervjuene og våre inntrykk fra observasjonene. Dette mener vi viser til en sammenheng til at den metodiske trianguleringen er hensiktsmessig i datainnsamlingen, og at det må håndteres varsomt i analysedelen. Ved å ta utgangspunkt i tematikk og ikke den enkelte innsamlingsmetoden er fokuset rettet mot helheten, snarere enn at den enkelte økten eller et spesifikt intervju blir elementært for helhetsinntrykket.

For å kunne utføre slike sammenligninger på tvers av datainnsamlingsmetoder innenfor hvert tema, er det nødvendig med koding og kategorisering av dataen på en enhetlig måte (Thagaard, 2018). Denne prosessen var sentral for vårt arbeid, slik at vi kunne få en oversikt over datamaterialet og systematisere det på en hensiktsmessig måte. Koding av data og inndeling i kategorier har som mål å forstå de ulike fenomenene i konteksten, og analysere de mot en forståelse av temaene (Thagaard, 2018).

Vårt første steg i den direkte analysen omhandlet den prosessen som Thagaard (2018) beskriver ved å bli fortrolige med datagrunnlaget som er gjort om til tekstformat. Ved å lese våre observasjoner, transskripsjoner og feltnotater inngående ønsket vi å skape en oversikt over innholdet uten at fokuset lå ved å gjøre det om til tekst. Formålet med denne prosessen var at den overordnede oversikten skulle gjøre oss i bedre stand til å danne et inntrykk over hva den totale dataen faktisk kunne gi en bedre forståelse av (Thagaard, 2018). Vi anså denne prosessen som svært viktig, da det tvang oss til å ta et steg tilbake fra selve datainnsamlingen og prosessene, slik at vi i større grad kunne se på hva forskningsobjektene faktisk formidlet og i hvilken kontekst deres ord og handlinger kom frem. Likevel vil vi poengtere at alle prosessene i analysen var påvirket av våre forutsetninger tilknyttet prosjektet. Vi mener ikke det er gjennomførbart eller naturlig å kunne lese dataen uten at vi ble påvirket av våre forkunnskaper rundt tematikk og tidligere valg i arbeidsprosessen. Derav støtter vi vår refleksjon rundt denne problematikken ved det Thagaard (2018) beskriver som en interaksjon mellom vår faglige forankring og den forståelsen vi utvikler ved de ulike mønstrene i dataen. Vi erkjenner at den kontinuerlige tolkningsprosessen har blitt preget av både inntrykkene vi fikk fra dataen ved ulike innfallsvinkler, tidspunkt og analysenivåer. I tillegg ble det bevisst og ubevisst styrt av våre teoretiske perspektiver (Thagaard, 2018).

Dette ledet oss til en *induktiv tilnærming* av prosessen rundt koding. Thagaard (2018) skriver at en slik tilnærming innebærer at vi forankrer kodene empirisk ved å utvikle koder som er konsentrerte uttrykk fra deltakernes erfaringer og handlinger. Dette ble gjort ved at vi ikke hadde noe forhåndsbestemte koder eller kategorier når vi analyserte dataen, men lot empirien være styrende for hvilke koder som kunne være aktuelle for å forstå meningsinnholdet (Thagaard, 2018). Ved første gjennomlesning av datamateriale satt vi med et stort antall koder, med ord eller kortere setninger fra deltakerens eget språk, eks: *Motivere hverandre, alle skal få delta, lettere å bli inkludert i små grupper*. Vi satt med rundt 50-60 punkter vi mente kunne kobles til prosjektet fra første gjennomlesingen. Neste steg i analysen var å utvikle koder på et høyere abstraksjonsnivå som representerte grupperinger av de opprinnelige, empirinære kodene (Thagaard, 2018). I denne prosessen inkluderte vi faglærer på bakgrunn av to aspekter; Få et kritisk blikk på hvilken forståelse vi har for dataen, og om han kjenner seg igjen i hvordan ulike punkter/funn/kategorier speiler det korrekte bildet av den virkelige undervisningen.

Etter vi hadde kodet datamaterialet var det neste steget å systematisere kodene i kategorier. Thagaard (2018) referer til en *deduktiv tilnærming* der vi angir kategorier med begreper som



er relevant for prosjektets problemstilling (Thagaard, 2018). For at kodene vi hadde innhentet skulle samsvare med de omfattende kategoriene i analysen var det viktig at de betegnelse vi brukte passet med begrepene deltakerne benyttet seg av. Dette blir definert som «*pattern coding*» (Thagaard, 2018). De kategoriene vi utviklet representerte de sentrale temaene i teksten, samarbeidslæring og kjerneelementet, hvor da kategoriene knyttet sammen temaene som en helhet.

Tolkingen vi presenterer ut ifra mønstrene i dataen som har ledet ut i kategorier, er basert rundt det teoretiske rammeverket for prosjektet. Dermed blir tolkningsprosessen som nevnt tidligere preget av de inntrykkene vi har fått fra dataen og de teoretiske perspektivene som er presentert i oppgaven. De kategoriene som er ledet ut i prosjektets funn er følgende:

1. Deltakelse
2. Gruppens samspill i bevegelsesaktiviteter
3. Refleksjon

Ved å belyse dataen opp mot problemstillingen, har vi valgt å fokusere på de to temaene som vi sammenligner opp mot hverandre med utgangspunkt fra kategoriene. En utfordring med dette er at vi analyserer temaene etter de er blitt tatt ut av sin kontekst og de kan dermed miste sin opprinnelige sammenheng. Dette er hva Thagaard (2018) er kritisk til ved å bruke en slik tilnærming av analyse. For at vi skal utvikle et fullverdig perspektiv, er vi avhengig av at vi vurderer for eksempel et spesifikt utsagn fra intervjuet opp mot sin helhet. Vi er avhengig av å reversere tilbake til den opprinnelige konteksten for at vi kan utvikle en helhetlig forståelse av dataen. Likevel kan en slik runddans med dataen ses på som en styrke, fordi våre nye erfaringer og tolkninger kan prege hvordan vi ser på et likt datagrunnlag med en annen innfallsvinkel. Dette er også noe Fangen (2010) legger vekt på ved at mange gjennomganger av dataen kan gi muligheter for å se nye mønstre som vi ved et tidligere tidspunkt ikke plukket opp (Fangen, 2010 i: Thagaard, 2018). Idealet rundt en slik tilnærming vil derav være at det kan gi et grunnlag for en mer nyansert forståelse av hvordan samarbeidslæring fungerer for deler av LK20 i kroppsøving.

Vi erkjenner at vår tilnærming til å analysere datamaterialet kan tolkes som snirklete, og at det kan argumenteres for en tydeligere vei fra A til B kunne vært brukt. På bakgrunn av våre tidligere metodiske valg mener vi likevel at vår tilnærming er hensiktsmessig fordi flere

gjennomganger av dataen viser til en refleksiv holdning til spenningsforholdet mellom det teoretiske rammeverket og empirien for prosjektet.

## **5.6 Troverdighet**

Den totale troverdigheten til enhver studie kan alltid diskuteres, med sine styrker og svakheter. Vår refleksjon innebærer en balanse av argumentasjon og et kritisk syn som en konsekvens av valg som er gjort. Delkapittelet belyser dette ved studiens reliabilitet og validitet.

### **5.6.1 Pålitelighet**

Med bakgrunn i at funn innenfor kvalitative studier gir konseptuell kunnskap er det viktig at forskerens subjektivitet blir lagt frem for at leseren skal forstå den helhetlige konteksten (Postholm & Jacobsen, 2018). Et begrep som ofte brukes innenfor denne terminologien er reliabilitet. Vår tolkning er at pålitelighet er et mer presist begrep enn reliabilitet når det gjelder studiens troverdighet for vårt forskningsprosjekt. I dens sammenheng er det flere forhold som er aktuelt å beskrive, men i denne prosessen tar vi utgangspunkt i å beskrive punktene Postholm & Jacobsen (2018) fremhever i sin litteratur. De påpeker at diskusjon rundt pålitelighet kan oppsummeres i fem punkter. Dette innebærer 1) relasjonen mellom oss som forskere og deltakerne av forskningen, 2) forholdet mellom problemstilling og deltakere, 3) konteksten forskningen er plassert i, 4) spørsmål knyttet til hvem vi ikke har fått tak i og 5) om vi har fått registrert alt som er viktig (Postholm & Jacobsen, 2018). Disse faktorene blir beskrevet i sammenheng med vår arbeidsprosess i kronologisk rekkefølge.

I vår relasjon med forskningsfeltet opplevde vi trygge og naturlige situasjoner. I dialogen med faglærere var det en hverdagslig kommunikasjon der vi kunne snakke om praktiske løsninger for vår datainnsamling, uten at de påvirket våre funn. I den første undervisningstimen ble elevene påminnet om hvorfor vi var til stede, uten at dette flyttet fokuset bort fra selve undervisningen. Det kom også frem i intervjuene at ingen av gruppene opplevde det som problematisk at vi var til stede, noe som også gjaldt gruppene vi spesifikt observerte. Likevel kan vi ikke utelukke at elevene i ulik grad ble påvirket av vår tilstedeværelse i undervisning og under intervjuene. Det vil til enhver tid være et maktforhold mellom oss som voksne og elevene som barn, uten at vi ser tilbake på dette som en styrende faktor i denne studien.

Våre refleksjoner rundt deltakernes forhold til problemstillingen er at samtlige har relativ høy kompetanse innenfor fenomenene vi studerte. Både faglærer og elevene er kjent med samarbeidslæring som en pedagogisk modell i kroppsøving. Spesifikt har både vi og faglærer en positiv holdning til en slik type undervisningsform i faget. Med dette utgangspunktet opplevde vi ikke at elever eller lærer viste en atferd som tilsier at vår tilstedeværelse var en kontroll eller kritisk evaluering av undervisningen.

Med utgangspunkt i at prosjektet vårt hadde en tidsramme på et semester har tid vært en viktig faktor vi har vært nødt til å ta hensyn til. Derav har det vært et naturlig valg at vi forholdt oss til å forske på kun en klasse. Innad i den aktuelle klassen valgte samtlige å signere på samtykkeskjemaet for både observasjon og intervju. Dette førte oss til et dilemma for datainnsamlingen fordi vi hadde hele klassen til rådighet. I dialog med veiledere tok vi avgjørelsen om at det var mest hensiktsmessig at vi observerte en gruppe konsekvent gjennom undervisningen. En konsekvens ved dette er naturligvis at ikke alle elevene ble observert, men at de aktuelle gruppene ble fulgt over tid. Videre i datainnsamlingen forholdt vi oss til at alle gruppene var tilgjengelige og valgte derfor å ikke la valg for observasjon være en begrensning for intervjuene. I ettertid ser vi at intervjuene med gruppene vi observerte var mer utfyllende med tanke på bedre forutsetninger for oppfølgingsspørsmål. Likevel opplevde vi at det var likheter mellom svarene fra gruppene uavhengig av om de hadde blitt observert eller ei. Med unntak av en elev som trakk seg fra intervjuet på den aktuelle dagen ble dermed alle elevene intervjuet i sine respektive grupper.

Vi kan ikke utelukke at det er informasjon fra rådataen som ikke er fanget opp av oss som forskere. Det vil være naivt å tro at enhver detalj og situasjon er fanget opp, noe vi heller ikke har hatt ambisjoner om. Likevel har vi gjort noen valg vi mener har vært viktige for å gjøre et så grundig arbeid som mulig. Overordnet har vi erfart at det i mange situasjoner har vært en styrke å være to som jobber med studiet. Blant annet gjennom intervjuene hvor vi har begrenset trening var det en trygghet at vi kunne utfylle hverandre med oppfølgingsspørsmål. I etterkant av undervisningsøktene har det også vært fint å dele våre inntrykk for å se det store bildet, noe vi gjorde etter samtlige økter etter vi hadde skrevet hvert vårt feltnotat. Sistnevnte har i ettertid vist seg å være en smart avgjørelse, da vi ser at selve observasjonsskjemaet gir begrenset data. Feltnotatene er forholdsvis detaljerte som gjør at mye av det som er skrevet ikke kan brukes i oppgaven. På tross av at dette, er det en styrke ved at disse detaljene har gjort at vi kan gå tilbake til undervisningsøktene i ettertid ettersom det ikke er like enkle å huske flere uker senere.

## 5.6.2 Validitet

Validitet handler om forskningens gyldighet som er knyttet til hvordan forskeren har tolket dataen og hvordan forholdet er til den virkeligheten som er blitt studert (Thagaard, 2018). Det omhandler at vi må belyse hvordan dekning vi har for å trekke ut de resultatene vi har presentert fra empirien og hvordan begrensninger som er knyttet til vårt forskningsprosjekt. For å vise validiteten blir det fordelt i to kategorier, indre og ytre validitet (Postholm & Jacobsen, 2018). Skillet mellom kategoriene beskriver Postholm & Jacobsen (2018) ved at den indre validiteten omhandler hvordan vi har kommet frem til de resultatene vi har, om det er gyldig for det som faktisk er blitt studert. Den ytre validiteten baserer seg rundt hvor stor grad vår forskning kan overføres til andre kontekster enn det den faktiske er studert i, om den er gyldig i andre sammenhenger (Postholm & Jacobsen, 2018). Videre i dette kapitlet vil vi vurdere den indre validiteten knyttet til vårt prosjekt samt dens overførbarhet.

### 5.6.2.1 Indre validitet

Postholm & Jacobsen (2018) skriver om hvordan en påvirker den indre validiteten. Et av de forholdene dreier seg om *begrepsmessig gyldighet* som handler om de begrepene og teoriene vi har brukt for å presentere empirien og hvordan den samsvarer med den virkeligheten som vi faktisk har studert og analysert. I vårt prosjekt handler det om å ha et åpent sinn til analysen av empirien hvor vi danner abstrakte begreper og beskrivelser ut fra empirien. For å styrke gyldigheten til de begrepene og beskrivelsene som er formulert fra empirien er det avhengig av at de er meningsfulle og at leseren får en forståelse over hvordan vi har kommet frem dem. Dette kan relateres til å vise en gjennomsiktighet i forskningsprosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018). Det vil si at leseren skal ha mulighet til å sette seg inn i hvordan forskningsprosjekt vårt har foregått, og på den måten vurdere dens gyldighet. Dette ble gjort gjennom en grundig beskrivelse i analysekapittelet hvor vi har beskrevet både hvordan vi gjennomførte datainnsamling og planen for analyse av datamaterialet. Ved at vi har brukt en velkjent metode for å analysere datamaterialet med koding og kategorisering mener vi det er med på å styrke den indre validiteten. Vi har prøvd å synliggjøre prosessen rundt de abstrakte begrepene og beskrivelsene i teksten slik at leseren kan få en forståelse over at de stammer fra en systematisk innhenting av det totale datamaterialet. For at vi skulle forsikre oss om at de resultatene vi har presentert samsvarer med sin opprinnelige kontekst, var vi avhengige å gå tilbake flere ganger til transkripsjon av intervjuet og observasjonsskjema for å forsikre at empirien ikke var tatt ut av sin opprinnelige form. Når vi var ferdig med datainnsamling, gikk

vi inn i ett tett samarbeid med faglæreren som gjennomførte undervisningen. Faglærer hadde innsikt i den anonymiserte datagrunnlaget og på den måten kunne vi få tilbakemeldinger på det Stake (1995) skriver om: «*Do we have it right?*» (Stake, 1995, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 231).

Gjennomgående i vårt prosjekt har vi brukt en metodetriangulering med flere ulike datainnsamlingsmetoder. En kombinasjon av flere datainnsamlingsmetoder, datakilder og forskende felleskap med faglærer er en måte som hevdes å styrke den indre validiteten (Postholm & Jacobsen, 2018). På denne måten kan vi beskrive casen fra flere vinkler, og vi kan få et mer komplekst bilde av en sammensatt virkelighet. Selv om det er mange positive sider med å bruke en triangulering i vårt prosjekt har det også vært utfordringer. Vi ble sittende med en stor mengde datamateriale som var både tids -og ressurskrevende. Dermed var vi avhengige av å sette av rikelig med tid slik at vi systematisk kunne gjennomgå alt av empirien, og komprimere den slik at vi kun hadde den empirien som var relevant for å besvare problemstillingen.

### **5.6.2.2 Ytre validitet**

Overførbarhet handler om i hvilken grad forskningen kan overføres til andre kontekster som ikke er studert i (Postholm & Jacobsen, 2018). I dette prosjektet har vi hatt et realistisk forhold til hvilken overføringsverdi det har for konteksten utenfor det vi selv har studert. Vi erkjenner at casen har noen særpreg ved at faglæreren har god kjennskap til samarbeidslæring, og at klassen er kjent med denne undervisningsmodellen fra før. Likevel kan denne studien i lys av forskning på implementeringsfasen av samarbeidslæring være til hjelp for å drive så god undervisning som mulig med utgangspunkt i den pedagogiske modellen og elementer fra kjerneelementet i kroppsøving. Det som er spesielt med overføringsverdien innenfor kvalitativ studie er at konteksten er avgrenset til et konkret tidspunkt og sted (Postholm & Jacobsen, 2018). Det betyr at den dataen vi analyserer og tolker er basert på vår beskrivelse av konteksten og samspillet mellom forskningsobjektene slik vi har tolket det. For at prosjektet skal ha en viss grad for overførbarhet til andre kontekster er det nødvendig at vi legger frem våre analyser og tolkninger på en slik måte at leseren kan kjenne seg igjen i de ulike situasjonene vi beskriver. Dette er hva Postholm & Jacobsen (2018) refererer til en naturalistisk generalisering. Dette blir gjort med at vi i større grad er styrt mot å gi tydelige beskrivelser av forskning og hvordan vi har bearbeidet datamaterialet sånn at leseren kan

kjenne seg igjen i de ulike situasjonene og beskrivelsene – og forhåpentligvis kan de tilpasses til sine egne settinger og situasjoner i kroppsøving (Postholm & Jacobsen, 2018). Denne oppgaven vil ikke være en oppskrift på hvordan en skal undervise etter kjerneelementet eller hvordan anvende samarbeidslæring i kroppsøving. Men summen av denne oppgaven og leserens erfaringer med kroppsøving vil det forhåpentligvis inspirere til å utvikle sin undervisning til det bedre og være med å utvikle kroppsøvingsfaget til en videre metodetilnærming enn det som er mer tradisjonelt (Moen et al., 2018). For selv om det finnes begrensinger for forskning i og rundt skolen, mener vi Gudmundsdottir (2001) har et godt poeng ved at hensikten med forskning i klasserom er å initiere og inspirere for å forbedre og utvikle kvaliteten på undervisningen (Gudmundsdottir, 2001 i: Postholm & Jacobsen, 2018).

Oppsummert vil vi si at denne studien har en begrenset overførbarhet i direkte forstand, med tanke på at faglæreren har rikelig med kompetanse innenfor bruken av samarbeidslæringen og klassen har arbeidet med modellen i ett halvtårs tid. Samarbeidslæring har vist seg gjennom forskning å være lite anvendt i kroppsøvingsfaget, og det er derav naturlig å tenke seg til at få lærere har like god kompetanse på dette feltet som den læreren som gjennomførte undervisningen i vårt prosjekt. Til tross for dette mener vi at kroppsøvingslærere på et generelt grunnlag vil kunne kjenne seg igjen i ulike situasjoner og derav kan de bruke kunnskapen og erfaringene som kommer frem i denne oppgaven ved å tilpasse det til sine situasjoner og settinger i faget.

## **5.7 Etikk**

Når man skal gjennomføre forskning er det hovedsakelig tre grunnleggende krav vi må ta hensyn til: informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). I dette kapittelet blir vi å beskrive hvordan vi har håndtert de etiske problemstillingene rundt datainnsamling og behandling av datamaterialet knyttet til de tre øvrige punktene.

Før vi kunne starte datainnsamling var vi avhengige av å søke godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata. I søknaden la vi med prosjektbeskrivelse, intervjuguide og informasjonsskriv som skulle ut til foresatte. Ettersom forskningsobjektene var elever under 16 år er regelen at det kreves samtykke fra foresatte (Ringdal, 2018). Dette var en av forutsetningen for at vi kunne starte gjennomføringen av prosjektet. Slik vi beskrev i

metodekapittelet brukt vi en metodetriangulering som besto av observasjon, intervju og feltnotat. For at vi kunne observere gruppene hvor alle hadde fått samtykke var vi avhengige av et tett samarbeid med kroppsøvingslæreren. Han fordelte alle som hadde fått samtykke i samme gruppe slik at vi sikret oss at den empirien vi innhentet var på elever med godkjent samtykke. I informasjonsskrivet til foreldrene ga vi tilstrekkelig informasjon om hva formålet med forskningsprosjektet var, hva det innebar å delta og hvordan resultatene var tenkt å bli brukt. Dette ble gjort med at vi dro til klassen med informasjonsskrivet og introduserte oss til elevene og forklarte hvorfor vi var der og hva vi skulle gjøre. Jacobsen (2015) skriver at forskningsobjektene skal få full informasjon om prosjektet. I møte med elevene fikk de vite hva hovedformålet med prosjektet var, hvordan ulemper det kunne være å delta og hvordan dataen skulle benyttes. Ved at forskningsobjektene skal få full informasjon om prosjektet kan det føre til at det svekker påliteligheten for studiet, ved at forskningsobjektene kan tilpasse sine svare og handlinger med tanke på formålet med forskningen (Jacobsen, 2015). Med det hevder Jacobsen (2015) at forskningsobjektene skal få *tilstrekkelig informasjon* om prosjektet. Det ble gjort at vi fortalte til forskningsobjektene at vi var der for å observere kroppsøvingsundervisning og intervjuene var basert rundt de undervisningene vi observerte.

Ettersom vi gjennomførte en casestudie var målet at vi observerte et fenomen i undervisningen. På denne måten ble ikke elevene påvirket ved at vi skulle gjennomføre undervisningen. Ulempen elevene eventuelt kunne kjenne på var i intervjusituasjon hvor de ble tatt ut av sin ordinære undervisning. Dette forklarte vi med at selv om de hadde gitt samtykke for å delta i forskningen, kunne de trekke seg når dem ønsket uten noe grunn. For å sikre punktet om forskningsobjektene privatliv var vi avhengig av å anonymisere alle i forskningen. Anonymitet innebærer at det skal vær umulig å koble informasjon med opplysninger om enkeltpersoners identitet (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette ble gjort med at vi helt i starten av analysen av datamaterialet byttet ut navnene til elevene med fiktive navn. Dette ble gjort i både observasjonsskjema, feltnotatene og transkripsjon av intervjuene. Alt av data vi innhentet ble lagret på en forsvarlig måte. Intervjuene ble slettet fra lydopptakerne etter de var overført til en passordsikret minnepenn som kun vi hadde tilgang til. Disse lydfilene ble lagret til sensuren falt, hvor da alt av datamateriale ble slettet.

I det siste punktet handler det om at dataen skal bli korrekt gjengitt. Det baserer seg rundt at vi må gjengi resultatene fullstendig og i riktig sammenheng (Postholm & Jacobsen, 2018). I prosessen med databehandlingen gikk vi flere runder for å sile ut det som ikke var relevant for oppgaven. Den empirien som var relevant for oppgaven ble beholdt i sin fulle form. På denne

måten kunne vi ikke endre på svarene for å besvare problemstillingen, eller bruke et resultat som er tatt ut av sammenheng.



## 6 Funn og drøfting

Dette kapittelet omhandler sentrale funn fra vår empiri sett i sammenheng med problemstillingen: «Hvordan kan samarbeidslæring som metode være et hjelpemiddel for å arbeide med deltakelse, samspill og refleksjon i bevegelsesaktiviteter?». For at empirien som presenteres i de spesifikke funnene skal være troverdige henvises det til aktuell tid og sted det er hentet fra. Eksempelvis betyr (Feltnotat økt 3/gruppe 2) - tidspunktet dataen ble samlet inn var økt 3 i undervisningen, og det som er skrevet er hentet fra feltnotater fra observatøren til gruppe 2. På denne måten blir det mer oversiktlig i presentasjon av empirien. I analysen av empirien har vi tre hovedfunn som er følgende:

1. Deltakelse
2. Gruppens samspill i bevegelsesaktiviteter
3. Refleksjon

### 6.1 Deltakelse

I lys av kjerneelementet er deltakelse nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette ses også i sammenheng med at elevene deltar i gruppeprosessen for å lykkes som helhet, hvor det skapes en gjensidig avhengighet mellom individene (Johnson & Johnson, 1991). Med bakgrunn av empirien har vi sett at deltakelse er ett av hovedfunnene i vår forskning. Dette funnet omhandler hvordan elevene ved bruk av samarbeidslæring øker sin deltakelse i kroppsøvfaget.

#### 6.1.1 Indikator for deltakelse med bruk av samarbeidslæring

En grunnleggende forutsetning for å kunne lære i kroppsøving er at man deltar. Dette er fremhevet i kjerneelementet ved at deltakelse er nødvendig for å fremme læring for seg selv og medelever (Utdanningsdirektoratet, 2019). Faktoren er så grunnleggende og viktig at dette var utgangspunktet for observasjonsskjemaet for gruppene som ble fulgt i undervisningen. Empirien viser gjennomgående like verdier av deltakelse, med noen unntak som blir beskrevet nedenfor. Derfor vil dette kapittelet henviser til observasjonsskjemaene (vedlegg 1).

Observasjonen av gruppe 2 viste konsekvent deltakelse fra alle gruppemedlemmene gjennom hele perioden uavhengig av hvilken fase de befant seg i (Observasjonsskjemaer gruppe 2).

Observatøren kunne ikke se noen tegn til at enkeltelever meldte seg ut av hverken planleggings-, gjennomførings- eller prosessvurderingsfasen. Skjemaet for gruppen er noe ulikt mellom timene fordi i økt 1 og oppstart av økt 2 var det kun tre elever som var til stede, mens i de to neste øktene var det fire elever (Observasjonsskjemaer gruppe 2). Denne faktoren påvirket ikke deltakelsen i gruppen, da samtlige var deltakende i gruppen uavhengig om det var tre eller fire medlemmer. Vi tolker disse observasjonene som ingen enkeltelever i gruppen har hatt et behov eller ønske om å melde seg ut.

Den andre gruppen som ble observert viste noen avvik av deltakelse i fasene for undervisningen (Observasjonsskjemaer gruppe 3). Situasjonene hvor gruppen var preget av fravær for fullstendig deltakelse er knyttet til planleggings- og gjennomføringsfasen. For å illustrere hvordan dette forspilte seg i praksis vil vi vise til en konkret situasjon fra undervisningen. Gruppen skulle lage en telefondans hvor de først skulle lage egne bevegelser til ulike tall. Etter denne sekvensen fikk alle gruppene en utfordring med å skrive ned et telefonnummer som det skulle lages en dans til, med utgangspunkt i bevegelsene som gruppen hadde lagd. Observatøren så at Karoline meldte seg ut av gruppen i både planleggings- og gjennomføringsfasen i denne undervisningen (Observasjonsskjema og feltnotat økt 1/gruppe 3). Konsekvensen av dette ble at gruppen ikke klarte å lage en fullstendig dans til ett telefonnummer. Forklaringen til dette er at oppgaven var utformet på den måten at gruppen var avhengig av at samtlige laget bevegelser til sine tall, noe denne gruppen ikke lyktes med. Ved at Karoline meldte seg ut, fikk det konsekvenser både for henne og gruppen som helhet. En tilnærmet lik situasjon ble observert i neste undervisningsøkt, der Karoline igjen meldte seg ut fra gruppen som gav tilsvarende konsekvenser som i eksemplet ovenfor (Observasjon økt 2/gruppe 2). Utover disse spesifikke hendelsene ovenfor har en observatør sett fullverdig deltakelse fra samtlige medlemmer av gruppen i alle fasene av undervisningen (Observasjonsskjemaer gruppe 2). Vi tolker disse observasjonene som at det har vært stor deltakelse i gruppen, men at det har oppstått enkelte utfordringer.

### **6.1.2 Roller som et tiltak for å styrke det individuelle ansvaret**

Tilretteleggelse av et individuelt ansvar er ett ufravikelig element som inngår i det teoretiske utgangspunktet for samarbeidslæring. Hensikten med dette elementet er å unngå «gratis passasjerer» innad i gruppen. I praksis kjennetegnes det ved at gruppen opplever et helhetlig

ansvar for å nå felles mål, at de tar ansvar for hverandre og at hver enkelt yter sin del av arbeidet (Johnson & Johnson, 1991). Empirien vi besitter viser en variasjon for hvor tydelig elevene opplevde et individuelt ansvar, og at bruken av roller kan være en mulighet for å styrke elevenes opplevelse i praksis.

Den siste uken bestod av tilnærmet likt innhold av undervisningen, men der kroppsøvingslæreren benyttet seg av *Learning Teams*. Denne organiseringen tar utgangspunkt i at elevene får tildelt en konkret *rolle* de har ansvar for i gruppen. Eksempelvis fikk Karoline tildelt rolle som *oppgaveleser*. De andre på gruppen var konsekvente på at det var kun hun som skulle lese oppgavene (Feltnotat økt 3/gruppe 3). Denne observasjonen tyder på at Karoline opplevde et tydeligere individuelt ansvar for å delta i gruppens arbeidsprosess. Vi tolket dette som at bruk av roller i undervisningen kan virke positivt i kroppsøving. Om denne tolkningen gir et riktig bilde av hvordan elevene opplever roller i undervisningen kan kun elevene si noe om. Under intervjuet ønsket vi derfor å undersøke hva de mener om rollebruk i kroppsøvingsundervisningen.

Aleksander: «*Jeg synes det er mye lettere å være delaktig når vi har roller, for da vet vi hvem som skal gjøre hva. Jeg føler også det er lettere for alle til å være med å bidra til gruppen. Eksempel i danseundervisningen, var det ikke alle som deltok, for vi var usikker på hvilke roller vi hadde i aktivitetene. Men når vi har roller er det lettere å vite hvordan oppgave jeg må gjøre for at gruppen skal løse aktiviteten.*» (Intervju gruppe 3). Dette utdraget viser at Aleksander er beviste på for hvordan roller påvirker hans opplevelser rundt samarbeidslæring. Han viser til at alle ikke var delaktig i den første uken, som vi tolker kan ha en sammenheng med at arbeidsfordelingen i undervisningen kan bli mer usikker ved å ikke bruke roller. Dette kan gi et bilde av at når arbeidsfordelingen blir uklar i gruppen, kan det resultere i at elevene opplever mindre individuelt ansvar og derfor bidrar mindre. Vi stilte oppfølgingsspørsmål til gruppen om elevene føler at de bidrar mer når det er tildelt konkrete roller enn når det ikke er tilfellet. En erfaring som kommer frem her: Trym: «*Ja det føler jeg, Det er sånn at hvis vi ikke har roller, kan det være sånn at en person gjør mange ting, og noen ikke gjør noe som helst og ikke bidrar for at gruppen skal lykkes og er bare med for å være med*» (Intervju gruppe 3). I likhet med svaret til Aleksander beskriver også Trym konsekvensen av ikke å føle et individuelt ansvar i gruppen. Trym viser gjennom sitt svar at ett individuelt ansvar gagnar gruppen som helhet. Dette ses i sammenheng med det individuelle ansvaret og at gruppen er avhengig av hverandre for å lykkes. I konteksten med samarbeidslæring kan det basert på Trym sitt svar være en tydelig sammenheng mellom individet og den positive gjensidig

avhengigheten. Eksempelvis sier Trym at strukturen ved å bruke Learning Teams i undervisningen gjør det enklere for elevene å dele arbeidsoppgaver i kroppsøving.

Disse opplevelsene ble undersøkt i intervju med grupper som vi ikke hadde observert. Her kom det frem at «*Æ synes det fungerer greit med roller, fordi da får alle gjort noe og ingen blir utelatt*», som ble fulgt opp av en annen elev med «*Også blir det ikke mye styr og rot*» (Intervju gruppe 4). Disse utsagnene viser at det er flere elever som opplever bruken av roller i undervisningen på samme måte som Trym. Dette blir også bekreftet fra en elev i en annen gruppe som opplever «*Eeh, det er veldig bra. For da får alle en oppgave og et ansvar på gruppen. Og da trenger hele gruppen at den person er med uansett*» (Intervju gruppe 2).

Opplevelsen av å ha roller virker dermed å være forholdsvis lik for elevene uavhengig av hvilken gruppe de har arbeidet i. Vi tolker disse utsagnene til elevene som at det kan virke som at de opplever et tydeligere individuelt ansvar når de tildeles spesifikke roller innad i gruppen. Det er likevel viktig å poengtere at noen elever uttrykte en annen opplevelse av å ha roller. Innad i en gruppe deler to elever sine erfaringer. Først sier den ene eleven at «*Jeg ønsker ikke å ha roller*» som ble fulgt opp av «*Jeg er enig, for da kan vi velge selv på det man er best på*» (Intervju gruppe 5).

### **6.1.3 Støttende læringsklima**

Fra teorien om samarbeidslæring blir positiv gjensidig avhengighet og ansikt til ansikt nevnt som ufravikelige elementer (Johnson et al., 2006). I tillegg er det nevnt i kjerneelementet at elevene skal fremme læring for hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2019). Fra vår analyse ser vi at dette omfatter at elevene deler ressurser innad i gruppen på et sosialt og faglig nivå.

Den første økten viste at gruppe 3 hadde utfordringer som innebærer aspektet ved å dele ressurser. Gruppen var samlet i en sirkel hvor de så hverandre, men det var ingen tilbakemeldinger mellom elevene på hva som var bra eller hva som kunne vært gjort annerledes (Observasjon økt 1/Gruppe 3). For de som ikke har en grunnleggende forståelse for elementene fra samarbeidslæring kan dette tolkes som at gruppen oppfyller elementet med å jobbe etter filosofien «ansikt til ansikt». Som beskrevet ovenfor omhandler dette elementet noe utover det å fysisk se hverandre og ha øyekontakt. Dermed fremhever dette et viktig skille mellom den teoretiske forståelsen for *ansikt til ansikt* som er tilknyttet samarbeidslæring og den mer dagligdagse tilnærmingen. Eksempelvis hadde gruppe 2 som ble observert en

tydeligere arbeidsform som kjennetegner den teoretiske forståelsen av begrepet.

Gjennomgående hadde samtlige på gruppen øyekontakt og en tilstedeværelse hvor de ga ros og var åpne for det de andre hadde å bidra med (feltnotat økt 1).

I den andre økten kommer det frem at gruppen i større grad lyktes med å jobbe ansikt til ansikt. I en diskusjon innad i gruppen blir det overhørt at Karoline opplever at hun har lært masse nye bevegelser fra de andre på gruppen (Observasjons økt 2/Gruppe 3). Dette indikerer at gjennom samspeillet i gruppen lærte Karoline seg nye bevegelser. Et tydelig eksempel på at gruppene delte ressurser mellom hverandre kommer fra feltnotatet fra tredje økt. Her skulle gruppene gjennomføre en aktivitet hvor målet var å treffe basketkurven så mange ganger de klarte i løpet av 2 minutter: Guttene på gruppen viste og forklarte hvordan jenta på best mulig måte kunne kaste ballen i kurven. Selv om hun ikke klarte å treffe på de første forsøkene var Trym støttende for at hun var flink og at hun kunne klare det. Til slutt traff hun kurven til jubel fra guttene (Feltnotater økt 3/gruppe 3). I samme økt var det en annen aktivitet hvor gruppen skulle forflytte seg over gymsalen ved hjelp av to matter uten å være i bakken. Her ble det observert at guttene først hadde blitt enige seg imellom om hvordan de så for seg å løse oppgaven. Før de begynte med oppgaven stilte Karoline spørsmål til deres strategi og kom med et annet eksempel for hvordan de kunne løse utfordringen. Hun foreslå at de la mattene fremfor hverandre og alle stilte seg på den samme. Den som sto bakerst, skulle da ta opp matten og gi den til den fremste som kunne legge ned fremfor. Dette viste seg å være en effektiv forflytningsmetode for gruppen, noe Karoline fikk høre i form av skryt fra de resterende på gruppen (Observasjon økt 3/gruppe 3). Disse beskrivelsene viser en arbeidsprosess der gruppen helt tydelig deler ressurser, gir hverandre hjelp og oppmuntring underveis. Formålet med disse eksemplene er også å tydeliggjøre at elementet ansikt til ansikt ikke nødvendigvis er så innviklet som det kunne tolkes ovenfor, men at det må sees på som noe dypere enn å kun omhandle «ansikt til ansikt» i direkte forstand.

For å forstå hvordan elevene faktisk opplever å dele ressurser ble dette temaet brukt aktivt i intervjuene. For at elevene skal kunne dele ressurser mellom hverandre er de avhengig av forkunnskap rundt sosiale ferdigheter. Dette førte til oppfølgingsspørsmål om hvilken erfaring de har med å kommunisere med hverandre. Til dette spørsmålet svarte elevene:

Trym: «Tja, hvis det er noen som ikke vet hva man skal gjøre eller hvordan man skal gjøre det kan de andre vise og forklare til den som ikke vet», Aleksander: «Det er lettere å lære av

*hverandre. Man kan analysere de andre og se på andre måter man kan forbedre seg selv»(Intervju gruppe 3).*

Svarene til Trym og Aleksander viser viktigheten av sosiale ferdigheter mellom gruppemedlemmene. De vektlegger hvor viktig det er å kunne forklare og vise til de andre på gruppen slik at alle har forutsetning for å lykkes med aktiviteten og/eller nå læringsmålene.

Til en gruppe ble det stilt et oppfølgingsspørsmål om de har noen negative opplevelser ved å samarbeide i grupper i kroppsøving. Elevene svarte:

Oskar: *«Det er sikkert ikke alle som får gjort like mye når vi jobber i grupper».*

Trine: *«Det kan være noen som ikke prøver og noen har lettere for å komme seg unna aktiviteter» (Intervju gruppe 5).*

Elevene opplever også negative sider ved gruppearbeid i kroppsøving, der de erfarer at noen kan prøve å lure seg unna arbeidsoppgaver. Det kan også med utgangspunkt i Trine sitt svar virke som at de opplever at ikke alle utnytter deres potensiale ved at de ikke prøver. Dette er motstridende fra det Aleksander og Trym svarte om at det er lettere å lære av hverandre når man arbeider i grupper.

#### **6.1.4 Læringsaspektet tilknyttet anerkjennelse og inkludering**

Studien har ikke ambisjoner om å måle elevenes læringsutbytte i kroppsøving. Likevel mener vi det er en faktor for å kunne antyde hvilken pedagogisk verdi samarbeidslæring har for faget. Anerkjennelse og inkludering var gjennomgående læringsmål for elevene og er derfor temaene som best vil kunne si noe om læringsutbytte basert på vår analyse. Dette er også elementer som er nevnt i kjerneelementet ved at elevene skal anerkjenne og inkludere hverandre uavhengig av forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2019). Den overordnede intervjuguiden tok utgangspunkt i å stille spørsmål om hva elevene legger i begrepene anerkjennelse og inkludering i kroppsøving. Direkte fra transkriberingen kommer følgende svar og oppfølgingsspørsmål frem:

Aleksander: *«Anerkjenne øvelser, Eller se andre, eller kjenne hverandre. Litt usikker..»*

Observatør: *«Ta 10 sekunder, så tenker dere på ordet inkludering og anerkjennelse. Hva er det første dere tenker på?»*

Trym: *«Bidra med å inkludere andre i gymmen»*

Aleksander: *«Hjelp andre til å få muligheten til å være med, og at alle skal få bidra like mye. Handler kanskje også om å vise og forklare de beste løsningene til hverandre»*

Karoline: *«Det samme som de andre har sagt»* (Intervju gruppe 3)

Elevene viser en grad av forståelse rundt hva det betyr å inkludere hverandre i kroppsøving. Aleksander svarer først usikkert på hva begrepene innebærer ved nevne å se eller kjenne hverandre. Dette er på en måte rett hvor anerkjennelse handler om å respektere at alle er forskjellige. I den tredje økten observerte vi at denne gruppen fokuserte på at alle skulle være delaktige i aktivitetene. Under øvelsen «treffe kurv med basketball» viste og forklarte Trym til Karoline hvordan hun på best mulig måte kunne kaste ballen i kurven. Selv om Karoline ikke klarte å treffe på de første forsøkene, var de andre på gruppen positive til at hun prøvde. Til slutt traff hun kurven til full jubel hos gruppen. Selv om de ikke scoret mange poeng på denne aktiviteten var de glade for at Karoline lyktes med å treffe kurven (Feltnotat økt 3/Gruppe 3). Dette eksemplet fra undervisningen viser at det er en fin balanse mellom det å snakke om betydningen av inkludering og anerkjennelse og det elevene viser i praksis. Det skaper en tydelig forbindelse mellom kunnskap og ferdighet. I eksemplet ser vi at medelever veileder og gir Karoline skryt for å prøve selv om hun ikke treffer kurven med en gang. Selv om elevene på gruppen synes det var vanskelig å sette ord på betydningen av inkludering og anerkjennelse viser de i dette eksemplet at de har en forståelse for dette i praksis. Vi stilte samme spørsmål til de andre gruppene hvor det viste seg at flere hadde problem med å definere ordene.

Ida: *«At... liksom alle er inkludert på en måte»*, Observatør *«Vanskelig begreper å forklare?»*,

Ida: *«Ja. Det er jo viktig med inkludering, men jeg vet ikke hva som er viktig med det på en måte»*. (Intervjue gruppe 4).

### **6.1.5 Drøfting av deltakelse**

Det er en kjent utfordring for kroppsøvfingsfaget at elever velger eller ønsker å unngå deltakelse i undervisningssituasjoner (Lyngstad et al., 2016). Ansvar for at elevene skal delta ligger hovedsakelig hos kroppsøvingslæreren som gjennom motiverende ord og tilrettelegging skal sørge for et inkluderende fag for samtlige elever. Læringsklimaet i kroppsøving kan være problematisk på bakgrunn av at det passer noen elevtyper bedre enn andre. Det kommer frem at en stor andel av elevene ikke er fornøyd med hvordan kroppsøving blir undervist på, og at elever med erfaringer fra organisert idrett har bedre

premisser (Säfvenbom et al., 2015). Dette fordrer en problematikk rundt motivasjonen elevene besitter for å gjøre sitt beste i faget, uavhengig av deres forutsetninger. Vi har problemer med å se én modell som kan besvare alle utfordringer tilknyttet deltakelse. Samarbeidslæring er ikke et unntak fra denne påstanden, noe som kommer frem i datamaterialet til studien. Likevel er det viktig å belyse den konseptuelle tilnærmingen av samarbeidslæring mot et grunnleggende og viktig tema som deltakelse er for kroppsøvfingsfaget.

I et læringsperspektiv erfarer vi at Arnolds (1988) begrep rundt læring *gjennom* bevegelse har en tilkobling til aspektet deltakelse. Vår erfaring tilsier at kroppsøvlingslæreren ofte må overbevise elevene for at de skal delta. Teoriens «henvisningsfunksjon» for fysisk aktivitet kan være hjelpelig i denne sammenhengen. En tyngde i argumentasjonen fordrer at man selv som lærer kan begrunne deltakelse i utgangspunkt i formålet, dens funksjon og begrunnelser for ulike bevegelser. I en vurdering av disse elementene har vi en antakelse om at noen av disse spørsmålene kan besvares i praksis istedenfor en verbalt. Flere kjennetegn ved samarbeidslæring fordrer viktigheten av at alle elevene på gruppen deltar (Johnson et al., 2006). Poenget er ikke at samarbeidslæring i streng forstand løser utfordringen med deltakelse, men at teorien vektlegger deltakelse som en viktig faktor for praksis og ønsker at elevene skal oppleve det som viktig. Tilknyttet Deweys (1916) syn på erfaring kan det tenkes at dersom den enkelte elev opplever sin deltakelse som viktig, kan det gi positive ringvirkninger i et større perspektiv. Slikt vi tolker hans teori vil elevenes egne opplevelser av viktigheten for deltakelse stå som en sterkere argumentasjon enn lærerens språklige overbevisning. Aspektet ble tydelig fremhevet i undervisningen der læreren ønsket at elevene skulle diskutere ulike spørsmål som dreide seg rundt at alle bidro på gruppen (tabell 1). Innenfor studiens rammer forekom det en faktor ved tematiske forskjeller mellom undervisningsukene. I et hierarki for viktigheten av faktorene virker det som at tematisk forskjell var mindre betydelig enn faktoren ved bruk av roller. I et retrospektiv til undervisningen opplevde en elev at *«Eksempel i danseundervisningen, var det ikke alle som deltok, for vi var usikker på hvilke roller vi hadde i aktivitetene. Men når vi har roller er det lettere å vite hvordan oppgave jeg må gjøre for at gruppen skal løse aktiviteten»*. Opplevelsen viser en tydelig sammenheng mellom deltakelse og individuelt ansvar i form av roller. Eleven fremhever i større grad at det var rollene som gjorde det enklere, uten å kommentere at temaet dans i seg selv var avgjørende for deltakelsen. Det kan derfor virke som at roller kan være en naturlig måte å styrke det individuelle ansvaret i kroppsøving for å legge til rette for



deltakelse (Dyson & Grineski, 2001; Johnson et al., 2006). Forsikringen mot å unngå gratispassasjerer i grupper er at hver enkelt elev har ansvar for å yte sin del av arbeidet (Johnson et al., 2006). På bakgrunn av den konseptuelle tilnærmingen til praksis er det åpent for tolkning til hvordan dette løses. Analysen fra denne studien indikerer at en mulig måte å styrke det individuelle ansvaret på er å benytte seg av strukturen *Learning Teams* (Dyson & Grineski, 2001). Våre observasjoner og elevenes svar tilsier at dette tydeliggjør arbeidsfordelingen, og at elevene opplever at den enkeltes bidrag er viktig. Sammenhengen mellom deltagelse og roller kommer tydelig frem med at en elever erfarer at: *«Jeg synes det er mye lettere å være delaktig når vi har roller, for da vet vi hvem som skal gjøre hva. Jeg føler også det er lettere for alle til å være med å bidra til gruppen.* Utover aspektet med roller gir elevenes svar en indikasjon på at trygghet innad i gruppene også er en faktor for deltagelse. Trygghet og tydeligere arbeidsfordeling er dermed elementer som basert på denne studien har en positiv innvirkning for deltagelsen til elevene innad i gruppene.

For kroppsøvningsfaget erfarer vi at begrepene deltagelse og inkludering burde sees i sammenheng. Samarbeidslæring tar utgangspunkt i en elevsentrert undervisning, der lærerrollen er mer som en tilrettelegger (Dyson & Casey, 2016). Våre erfaringer fra dette prosjektet har ført oss til en tanke der det elevsentrerte fokuset kan brukes for å skape et mer inkluderende og motiverende fag med utgangspunkt i samarbeidslæring. Analysen vår indikerer at elevene har forståelse for hva det betyr å inkludere i kroppsøving, og viser til eksempler for hvordan de aktivt kan inkludere hverandre. En undervisning der elevene i stor grad styrer læringsprosesser kan ha positiv innvirkning på deres motivasjon til faget. Et viktig poeng med denne tanken er at våre inntrykk kommer fra en klasse som har jobbet med denne arbeidsmetoden over lenger tid, som betyr at det ikke er gitt at man vil oppleve ønskelig resultat med det første (Bjørke & Moen, 2020). Vi mener ikke at lærerrollen blir mindre viktig for deltagelse og inkludering i faget. Poenget er at gjennom tilrettelegging (lærerrollen ved konseptuell tilnærming) kan en elevsentrert undervisning være fruktbart for læringsmiljøet i kroppsøving (Dyson & Casey, 2016). I denne settingen mener vi at vår analyse og tidligere forskning tilsier at samarbeidslæring er en metode som legger til rette for at elevene kan inkludere og anerkjenne hverandre (Bjørke & Moen, 2020; Furulund, 2019). Videre har vi sett at gruppene i denne studien har et ulikt utgangspunkt for om de fungerer eller ikke. Av erfaring rundt kroppsøvningslæreren er tid en faktor som ofte blir omtalt med negativt fortegn. Tilknyttet dette ønsker vi å fremheve en refleksjon som ble gjort underveis i prosjektets datainnsamling. For gjennomgående forholdt læreren seg til fire grupper,

istedenfor 15-16 elever (Feltnotat økt 2). I tillegg var alle timene preget av det vi kjenner som en induktiv tilnærming - der elevene i større grad selv skal finne gode løsninger (Brattenborg & Engebretsen, 2015). Utgangspunktet for disse valgene taler for en organisering som frigjør mer tid til å observere og kommunisere med elevene. En positiv følge av dette er at elevene opplever en forsterket følelse av anerkjennelse fra kroppsøvingslæreren. Ved å bli sett og hørt øker det opplevelsen av anerkjennelse (Jordet, 2021). Rasjonell tenkning tyder på at elevene mener det er viktig å bli hørt for å oppleve anerkjennelse i gruppen. Følgelig kan måten samarbeidslæring strukturerer undervisningen frigjøre læreren for tid. Istedenfor å hovedsakelig vise og forklare selve aktiviteten kan læreren bruke tiden direkte med elevene. Ved å lytte til og se elevene kan dette legge bedre til rette for at kroppsøvingslæreren kan anerkjenne elevene. Vi tolker dette som et viktig aspekt for at alle elever ønsker å delta i kroppsøvingsfaget.

I et videre perspektiv tilknyttet Arnold (1988) sitt flerdimensjonale syn på aktiv læring er også deltakelse en grunnleggende forutsetning. Skal elevene kunne lære *i* bevegelse og nyttiggjøres av egenverdien ved å være i bevegelse er de avhengig av å delta. Våre funn viser ikke et *glansbilde* hvor man kan sette ett likhetstegn mellom fullstendig deltakelse og samarbeidslæring. Likevel ser vi at gjennom fire økter har det oppstått en positiv utvikling, der en gruppe som i utgangspunktet hadde mangel på deltakelse klarte å jobbe bedre. Det indikerer at samarbeidslæring er en måte å organisere kroppsøvingsundervisningen som legger til rette for et læringsklima hvor elevene ønsker å delta. Dette er også noe Furulund (2019) fremhevet i sin studie med bruk av samarbeidslæring i kroppsøving. Arnold (1988) fremhever også aspektet ved at det i en pedagogisk setting skal fysisk aktivitet blir undervist på en måte som er moralsk akseptabel. Vår erfaring fra studien taler for at undervisningen som ble gjennomført i høyeste grad kan aksepteres moralsk. Vi opplevde at alle elevene uavhengig av deres forutsetninger hadde noe å bidra med i gruppen, men naturligvis på ulike måter. Dette inntrykket vi besitter er dermed i kontrast med Sävfenbom et al (2015) som mener at elever med erfaring fra idrett deltar i kroppsøving på bedre vilkår. Gjennomgående fra observasjon og intervju er det få tegn til denne opplevelsen i klassen, med forbehold om at dette ikke var formålet til studien.

Vår antakelse forespeiler at det muligens er noe enklere for læreren å oppdage elever som prøver å unngå seg fra undervisningen med samarbeidslæring. Et kjapt overblikk over gruppene vil vise hvilke grupper som har fullstendig deltakelse, mens andre har utfordringer. Dette kan føre til at læreren tidligere oppdager det Lyngstad et al (2016) definerer som

skjuleteknikker for å unngå situasjoner i kroppsøving. Likevel vil ikke dette unnvikes med samarbeidslæring fordi det er rasjonelt å anta at elever vil bidra i ulikt i gruppene. Dette er noe en elev også uttrykker på bakgrunn av at «*Det kan være noen som ikke prøver og noen har lettere for å komme seg unna aktiviteter*». Alt tatt i betraktning er det en naiv spekulasjon for at skjuleteknikker ikke oppstår, men fra et lærerperspektiv kan det tenkes at et overordnet blick på gruppene kan forenkle denne utfordringen noe. I kroppsøvingsfaget vil deltakelse etter vår tolkning være viktig for å forsterke erfaringene til elevene som utgangspunkt for læring. Besittelse av erfaringer som er knyttet direkte mot egne bevegelser og valg vil skape gode forutsetninger for læringsprosessen (Dewey, 1916).

## **6.2 Gruppens samspill i bevegelsesaktiviteter**

Et funn som fremkom i vår analyse var samspillet til gruppene når de løste ulike utfordringer i bevegelsesaktiviteter. Innenfor temaet eksemplifiseres dette ved to ulike grupper som ble observert. Videre kategorier for samspillet er faktorene tid og trygghetsfølelse som vil bli beskrevet. Til slutt vil delkapittelet diskutere gruppens samspill i bevegelsesaktiviteter.

### **6.2.1 Det å starte i en ny gruppe: to eksempler**

Undervisningssituasjonene må forventes at gruppene har ulike forutsetninger for å fungere på en hensiktsmessig måte i kroppsøving. Vi observerte at gruppe 3 tullet og tøyset i store deler og Karoline meldte seg ut av gruppen (Observasjon økt 1/Gruppe 3). Denne situasjonen ble oppsummert ved at gruppen ikke ga noen tilbakemeldinger mellom hverandre på hva som var bra eller hva som kunne vært gjort annerledes (Feltnotater økt 1/Gruppe 3). Denne problematikken fortsatte også i neste økt ved at guttene fortsatt tok styringen, selv om Karoline prøvde å ta ordet. Konsekvensen av dette var at Karoline valgte å melde seg ut (Observasjon økt 2/Gruppe 3). Uken etter viste derimot gruppen en stor forbedring og fungerte bedre. Det var tydelig at alle var delaktig i alle prosesser og det ble diskutert innad i gruppen hvilken fremgangsmåte som var best (Observasjon økt 3/Grupper 3). I stedet for at gruppen overkjørte Karoline valgte de istedenfor å hjelpe henne, lyttet til hvilke meninger hun hadde (Feltnotater økt 3/Gruppe 3). Denne positive utviklingen fortsatte også i den siste økten vi var til stede, der de gjennomgående støttet hverandre faglig og emosjonelt (Observasjon og

feltnotater økt 4/Gruppe 3). Utviklingen av gruppen kan oppsummeres av svaret vi fikk fra gruppe 3 under intervjuet:

*Aleksander: «Man må prøve å gjøre det beste ut av det når man starter på ny gruppe. Etter en stund kan man kanskje kjenne til egenskaper til en person, som eks: Hvis det er en stille person. Da vet jeg til de ulike sidene til hverandre. Og hvis jeg kjenner til dem, kan det være artigere å jobbe på samme gruppe med dem».*

Denne gruppen er et godt eksempel på at det må forventes at ikke alle grupper vil fungere godt fra start. Selv om denne gruppen viser at de kun trengte to økter på å fungere kan det tenkes at noen grupper trenger enda lenger tid basert på deres totale forutsetninger. I en slik setting vil det være av interesse å se hvilke årsaksforklaringer som kan knyttes til at de fungerte bedre etter en uke sammen. Basert på intervjuet med denne gruppen er én faktor at de har fått tid til å bli tryggere på hverandre innad i gruppen, noe de erkjenner selv ved at de beskriver utfordringer med å start i gruppearbeidet. I likhet viser Aleksander til et forholdsvis positivt syn ved å komme på en gruppe hvor man ikke er like god venn med alle. Utover dette tolker vi dette svaret som at dersom elevene blir bedre kjent vil det være enklere å jobbe på samme gruppe. For denne eleven blir dette forbundet med at dersom man i større grad kjenner de andre på gruppen vil det være artigere å være med dem.

Observasjon av gruppe 2 er i kontrast med gruppen som ble beskrevet ovenfor. Denne gruppen viste ingen tegn på utfordringer med å fungere som en gruppe. Et utdrag fra feltnotatene beskriver godt hvordan denne gruppen arbeidet i kroppsøving: *«Alle på gruppen får komme med innspill, alle blir hørt, det er gode diskusjoner og de oppmuntrer hverandre under aktivitetene»* (Feltnotater økt 2/Gruppe 2). Hvilke grunnlag denne gruppen hadde for å fungere så godt kan være så mangt, men basert på kontekst og elevenes svar kan vi fremheve to ulike perspektiver. For det første må det som innledningsvis poengteres at det må ses i lys av casens kontekst. I det legger vi at denne klassen er kjent med arbeidsmåten ved å jobbe etter elementene fra samarbeidslæring i kroppsøving. En annen forklaring kan være det som kommer frem i intervjuet med denne gruppen. For å få et innblikk i deres tanker fortalte vi at vår opplevelse var at de fungerte veldig godt sammen. Videre spurte vi om de alltid opplever at gruppen fungerer så godt i kroppsøving uansett hvilken gruppe de er på. Ett svar som kom frem, var:

Eirik : *«Det kommer an på om man er på en gruppe der alle er med, eller om noen ikke er med. Så det kommer an på om noen liker gym eller noe sånt. Det er ikke alle som liker gym like mye, så det kommer jo an på hvem man er med, men man prøver jo å være så mye med som man kan».*

Denne eleven legger til grunn at alle på denne gruppen liker kroppsøving, og at dette er en grunn til at gruppen fungerte så godt som den gjorde. I intervjuet fanget vi dette opp med et nytt oppfølgingsspørsmål til Eirik om han tror alle på gruppen liker kroppsøving, noe han svarte kort og konstant ja på. Hans svar ble i midlertidig fulgt opp av en annen på gruppen: Ragnhild: *«Ja, alle føler seg på en måte trygg i gruppen. Det handler litt om hvem som er i gruppen».* Det kan dermed virke som at denne gruppen legger til grunn hvilke medelever de kommer på gruppe med som en årsaksforklaring til hvorfor en gruppe fungerer godt. Basert på denne spesifikke gruppen kan en viktig faktor være hvilken holdning man har til kroppsøving påvirke gruppens samarbeid.

### **6.2.2 Det tar tid å bli bedre i små grupper**

Et funn i vår empiri er aspektet tid for gruppene innenfor samarbeidslæring i kroppsøving. For å fremheve vår oppfatning av den positive utviklingen til gruppene i undervisningen, stilte vi spørsmål til gruppene om hvilke erfaringer de har med å starte med nye grupper.

Hvordan en gruppe erfarer å starte i en ny gruppe kommer frem: Karoline *«Jeg synes det har hjulpet, for når vi startet synes jeg det var vanskelig å ta ordet fordi vi ikke var vant med å være i den gruppen her. Men etter en uke var det lettere å være delaktig og ta ordet»* (Intervju gruppe 3). Karoline bekrefter i dette svaret at det har skjedd en utvikling fordi gruppen har fått tid til å utvikle seg og bli tryggere på hverandre. Etter dette svaret stilte vi et nytt spørsmål om hvor lenge de mente det var optimalt at en gruppe skulle holde sammen. Svarene fra elevene var: Trym: *«Jeg synes det beste er å være 3-4 uker i samme gruppe fordi vi har blitt en bra gruppe etter bare 2 uker. Alle ble flinkere til å prate med hverandre og alle turte å ta ordet uten å være redd»* (Intervju gruppe 3). Gruppen har en formening om at de burde få jobbe i noen uker sammen med bakgrunn i at de har erfart at dette fører til bedre samarbeid på gruppen.

Disse påstandene går igjen i intervjuet med gruppe 2 hvor de beskriver hvordan de synes det er å arbeide i samme gruppe over en lengre periode: Frida: *«Man blir bedre kjent med dem da,*

og sånt. Så det funker veldig bra». Ragnhild: «Ja, jeg likte at vi har vært i samme gruppe i 2 uker». Videre i intervjuet spurte vi hvor lenge de ønsket å være på samme gruppe om de fikk bestemme selv. Eirik : «3 uker mener jeg er det beste». De andre på gruppen hengte seg på å støtte dette utsagnet uten noen videre diskusjon. Vi ønsket å få en dypere forståelse rundt hvorfor elevene mente at 3 uker kunne være det optimale for gruppearbeid. Det førte til et oppfølgingsspørsmål til gruppen under intervjuet om hva konsekvensen hadde blitt om gruppene endret fra hver undervisningstime.

Ragnhild: «Jeg tror det hadde blitt litt for variert...eller sånn ja»

Frida: «Man blir ikke godt nok sånn kjent. Man blir på en måte ikke så godt kjent med folk på den måten. Så det er litt bedre at man er sammen i en lengre periode enn 1 time». Det samme spørsmålet ble stilt til gruppe 3, hvor det kommer frem et reflektert svar for varigheten gruppene burde ha i et elevperspektiv. Aleksander: «Hvis vi hadde gruppearbeid i et halvt år og alle hadde vært på grupper i ca. 4 uker hver. Jeg tror da at man kan stole mer på hverandre i klassen og vi kan jobbe bedre» (Intervju gruppe 3). Basert på svarene fra disse to gruppene kan det tilsynelatende virke som at elevene kunne ønsket å fortsette i samme gruppe, også ukene etter at vi var til stede. Likevel tolker vi svaret til Aleksander som at elevene også har et behov for å jobbe med flere elever, og derfor ikke ønsker at gruppene skal vare for lenge.

### **6.2.3 Trygghetsfølelse ved å jobbe i mindre grupper**

Hvordan elevene opplever å komme på en gruppe de kanskje i utgangspunktet ikke er så fornøyde med, kommer frem hos en elev som svarer på hvordan han ville håndtert en slik situasjon: For å avrunde våre funn som er knyttet til tidsaspektet vil vi fremheve noen elevstemmer som deler våre inntrykk fra undervisningen. Trym: «Det jeg synes er positivt og artig med gruppearbeid er de første gangene vi arbeider i gruppen kan man være veldig stille og ikke tørr så mye. Men etter noen dager og kanskje uker tørr flere å prate og jeg føler meg mer inkludert» og Aleksander: «Jeg føler vi blir bedre venner».

For at grupper skal fungere godt sammen er de avhengige av at det eksiterer en form for tilhørighet innad i gruppen. Der alle medlemmene føler seg inkludert og verdsatt. En situasjon fra vår observasjon som kan eksemplifisere dette kom frem i den første undervisningsøkten. Gruppen var ikke flau over å skape ulike dansebevegelser innad i gruppen (Observasjon økt

1/gruppe 3). Dette var noe som ble bekreftet i intervjuet hvor følgende erfaring kom fram: Trym «Jeg føler meg veldig rar hvis jeg skal måtte danse fremfor hele klassen. Føler jeg tørr å danse mer når jeg danser i min gruppe i stedet for hele klassen». Svaret vi fikk fra Trym støtter opp mot det vi hadde reflektert i feltnotat om vår oppfatning rundt hvordan gruppen reagerte med å skulle danse i undervisningen. Vi tolker det som at eleven har en positiv erfaring ved å jobbe i mindre grupper og at det kan virke positivt i læringsprosessen.

Under oppvarmingsøvelsene, *dansestopp* og *dansesisten* observerte vi at øvelsene var preget av mye latter og god stemning blant gruppene. Her var alle delaktige og det virket som elevene var trygge i gruppene og var ikke redde for å prøve seg på ukjente bevegelser (Feltnotat økt 1 & 2). Ved at dette var første økt med dans og første time med ny gruppe kunne det tyde på at det var fine øvelser for å bygge nye relasjoner med gruppemedlemmene. Et sentralt punkt for at en gruppe skal fungere på en positiv og effektiv måte er hvordan gruppemedlemmene kommunisere med hverandre. Dette er sentralt i elementet ansikt til ansikt hvor elevene gir hverandre hjelp, oppmuntring og ros for innsats (Johnson & Johnson, 1991).

Trym: «Hvis man kjenner de man er på gruppe med, kan det hende man tørr å prate mer. Det kan være fint å bli kjent med hverandre med å arbeide i mindre grupper. Det kan hende noen finner på en god løsning og får skryt av det» (Intervju gruppe 3).

Vi tolker denne erfaringen som at det er viktig å kjenne medelever for å oppleve trygghet innad i gruppen. Videre sier Trym at det ikke nødvendigvis er slikt for alle grupper, men at han opplever det som positivt å bli kjent med andre elever i klassen. Denne erfaringen deles med en annen elev i samme gruppe: Karoline: «Jeg synes det er litt vanskelig å ta ordet i starten fordi vi var ikke vant med å være i denne gruppen. Men etter en uke var det lettere og være delaktig å ta ordet».

#### **6.2.4 Drøfting av gruppenes samspill i bevegelsesaktiviteter**

Analysen viser at samspillet til gruppene påvirker hvordan undervisningen utarter i kroppsøvfaget. Tilknyttet samarbeidslæring innebærer dette en tanke om at det å sette elever i grupper ikke automatisk gjør de til samarbeidende grupper (Dyson & Casey, 2016). Analysen viser at gruppene med like rammer har ulike arbeidsprosesser. Det er i utgangspunktet en gruppe som fungerte godt fra første undervisningsøkt mens andre grupper

trengte flere økter for å effektivisere gruppearbeidet. Én faktor som virker å være av betydning for gruppen som hadde gode arbeidsprosesser fra starten er hvilket forhold de hadde til kroppsøvingsfaget. Da gruppe 2 delte sine erfaringer med å jobbe i en gruppe som fungerte godt, opplever de at alle på gruppen har en positiv holdning til det å være i fysisk aktivitet og at det gjør det enklere å være i aktivitet med de andre. Utover det kommer det også frem fra to grupper som mener det er en forutsetning å bli bedre kjent med alle på gruppen for å kunne ta hensyn til hverandre i gruppearbeidet. Elevene svarer at når de arbeider i grupper er de avhengig av å ha kjennskap til hverandre for å kunne effektivisere gruppeprosessene. Forskning viser at å bruke samarbeidslæring over lengre tid er med på å utvikle elevenes sosiale ferdigheter og deres generelle holdning til gruppearbeid i kroppsøving, hvor de viser en høyere grad for empati til hverandre (Goudas & Magotsiou, 2009). Hvis vi ser på dette i et større perspektiv kan vi dra inn svaret til Aleksander som sier at «*Hvis vi hadde gruppearbeid i et halvt år og alle hadde vært på grupper i ca. 4 uker hver. Jeg tror da at man kan stole mer på hverandre i klassen og vi kan jobbe bedre*». Her viser han til at hele klassen kan få et bedre forhold til hverandre hvis de får arbeide i grupper over lengre tid. Samspillet mellom elevene kan dermed ha en betydning hvor de ser viktigheten av å være i bevegelse med hverandre. Dette kan relateres til det Arnold (1988) skriver om at læring *om* fysisk aktivitet omhandler mer enn å bare være i bevegelse. Med at elevene er i aktivitet i ett felleskap kan det resultere i at de utvikler en kompetanse hvor de ser hvilke rolle bevegelse kan ha for å tilrettelegge for interaksjon og kommunikasjon mellom hverandre. Dette har vært gjennomgående i dette avsnittet, hvor vi har sett en kobling mellom at elevene utvikler en større grad for empati og et bedre forhold mellom hverandre. I likhet med Arnold (1988) tyder dette på at læring *om* bevegelse kan gi en større gevinst for felleskapet i klassen, og resultere i et forbedret klassemiljø.

Ved at klassen har arbeidet med samarbeidslæring over en lengre periode før vi startet vårt prosjekt, kan det være en faktor for at enkelte grupper klarte å effektivisere gruppeprosessene i tidlig fase, mens noen trengte lengre tid. I sammenheng med at sosiale ferdigheter er en av de fem ufravikelige (Johnson & Johnson, 1989), kan det tyde på at dette elementet har vært et hjelpemiddel for å binde gode relasjoner med elevene. I vår analyse har vi observert at gruppens samspill ble mer effektivisert over tid, hvor dem blant annet viser en større forståelse ovenfor hverandre. Det kan tenke seg at elevenes erfaring har spilt en viktig rolle for gruppens utvikling. Sett i sammenheng med Dewey (1916), hevder han at elevenes tidligere erfaring er en viktig forutsetning for at en skal lykkes med den aktuelle handlingen. I



dette tilfellet er handlingen at elevene skal samarbeide i en gruppe. For det ikke er gitt at alle elevene er vant med å skal samarbeide i grupper i kroppsøvingsundervisningen og for noen kan det komme unaturlig. Dermed kan vi tenke oss at med å la elevene arbeide i grupper over lengre tid, kan de tilegne seg den erfaringen som behøves for å effektivisere gruppens samspill i fremtiden. Dette er i tråd med Kunnskapsdepartementet (2017) som skriver at skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med faget.

Tid har vært en faktor for at elevene har klart å bygge sterkere relasjoner med hverandre, ser vi også i analysen at gruppestørrelsen har vært en viktig faktor for elevene. Elevene uttrykker at de ønsker at det skal være tre til fire på hver gruppe fordi de føler at de opplever en sterk tilhørighet hvor de våger å utfolde seg mer i et felleskap. Dette støttes opp forskning som hevder at effektive grupper i samarbeidslæring bør inneholde tre til seks på gruppene (Casey, Dyson & Campbell, 2009; Dyson & Casey, 2012).

Tidligere studier på samarbeidslæring i kroppsøving fremhever også tid som en avgjørende faktor (Bjørke & Moen, 2020). Dette er noe som også kommer frem i vår analyse, men med en litt annen vinkling på bakgrunn av at klassen er kjent med modellen i faget. Elevene opplever at det virker positivt å få jobbe med samme gruppe over en lengre periode hovedsakelig fordi det gjør at de blir bedre kjent. Vi tolker deres svar som at det ikke er et tydelig skille mellom å bli kjent faglig og sosialt, fordi begge deler påvirker hvordan de trives i den enkelte gruppen og i faget. I lys av elevenes svar og det teoretiske grunnlaget mener vi det kan tolkes som at elementet *ansikt til ansikt* styrkes parallelt med tiden gruppen får til å løse oppgaver i kroppsøving. Dersom elevene i større grad kjenner til fysiske og sosiale styrker og svakheter hos hverandre, kan det være enklere å dele sine ressurser til de andre på gruppen.

I undervisningssituasjonen vil det være et dilemma når man ønsker å gå videre, selv om man ser at gruppene fungerer på en god måte. Analysen vår viser at elevene har forholdsvis like oppfatninger for hvor lang tid gruppen skal holde sammen i kroppsøving. Gjennomgående mener denne klassen at et tidsrom på to til fire uker er passende. Dette samsvarer med Johnson & Johnson (1989) som hevder å ha elevene i samme gruppe over en lengre tidsperiode kan føre til at elevene bygger positive relasjoner mellom hverandre. I likhet hevder også Goudas & Magotsiou (2009) at elevene klare å vise mer empati overfor hverandre dersom de samarbeider over en lengre tidsperiode.

En praktisk tilnærming vi mener kan være hensiktsmessig er at man bytter grupper med utgangspunkt i elevenes ønske, men at man ikke nødvendigvis trenger å bytte gruppene helt om. Et scenario kan være to svært ulike elever som har jobbet i samme gruppe over tid, kan fortsette på samme gruppe i neste periode. Et viktig poeng her er gruppesammensetningen burde være preg av ulikheter i gruppene. På denne måten kan elevenes sosiale ferdigheter fortsatt bli utfordret.

## 6.3 Refleksjon

Et særpreg ved samarbeidslæring er elementet som omhandler prosessvurdering. Det er en prosess som baserer seg på elevenes sosiale og kognitive kapasitet for å diskutere og reflektere rundt det faglige i sin gruppe (Johnson & Johnson, 1991). Empirien vår viser ulike perspektiver rundt prosessvurdering og hvordan dette elementet fungerer i praksis. På bakgrunn av at faglæreren henviste til tenke-dele i undervisningen, blir dette brukt som et synonym til det vi definerer som tydelige refleksjonssituasjoner.

### 6.3.1 Tydelige refleksjoner i undervisningen

I samtlige undervisningsøkter vi observerte hadde kroppsøvingslæreren lagt inn refleksjonsdel med muntlige spørsmål til gruppene. Læreren beskrev dette til elevene som *tenke – dele prosess*. Dette er hva vi kategoriserer som tydelig refleksjon i undervisningen.

For å tydeliggjøre hvordan denne prosessen foregikk i undervisningen blir vi å komme med flere eksempler fra empirien som vi kommenterer. Under første økt fikk gruppene følgende spørsmål de skulle diskutere sammen: Hva har jeg bidratt med til telefon-dansen (vedlegg 3). Gruppen svarte at alle var delaktige under dansen. Karoline fortalte at hun var med på å danse, men ikke på å komme med forslag til bevegelser. Hun forklarte det med at hun syntet det var litt ukomfortabelt og skulle vise frem for de andre. De andre gruppemedlemmene svarte med «*Vi synes det var bra at du var med på selve dansen, og at det ikke gjør noe hvis du syntet det er skummelt å finne på bevegelser til dansen*». De viser anerkjennelse til Karoline hvor de støtter henne med valget med å melde seg ut av planleggingsfasen, men gir henne skryt for å være delaktig i selve dansen (Feltnotat økt 1/Gruppe 3). I det neste spørsmålet skulle gruppen diskutere om alle var med, og hva som kunne vært gjort annerledes. Til dette var gruppen enige om at alle var delaktige under dansen, men erkjente at

planleggingsfasen ikke var optimal fordi flere på gruppen tullet mye, og en elev meldte seg ut. De kom med forslag til hverandre for hva de kunne gjort annerledes «*Det vi kunne gjort var at alle tok for seg en dansebevegelse først og viste den frem til hele gruppen og på den måten kunne vi alle bidratt*» (Feltnotater økt 1/gruppe 3). Denne situasjonen viser at elevene har gjort seg noen erfaringer som utgangspunkt for å diskutere spørsmålet som er stilt av kroppsøvingslæreren. Gruppen erkjenner at de har et forbedringspotensial - noe som kommer tydelig frem gjennom utsagnene som er gjenfortalt i feltnotatene. De klarer også å skille hva de er gode på (alle deltok under dansen), men påpeker hva de kunne gjort annerledes i undervisningsøkten.

Ettersom refleksjon er et sentralt begrep i LK20 og i den konseptuelle tilnærmingen av samarbeidslæring ønsket vi å få en dypere forståelse rundt elevenes erfaring med dette. Det som gikk igjen i intervjuene var at elevene ikke var entydige når det gjaldt å diskutere i kroppsøvingsundervisningen. Intervjuet med gruppe 4 tydeliggjorde dette med hvordan de svarte på spørsmålet om hvordan det fungerer og først *tenke og dele* i faget:

Observatør: «*Er det rart eller er det naturlig?*»

Ida: «*Ja, det er litt rart*»

Sunniva: «*Ja...det er litt rart*»

Videre i denne sekvensen stilte vi et nytt oppfølgingsspørsmål «*Hva er det som er rart med det - er det spørsmålene eller at dere er i gymsalen?*» Til dette hadde de ikke noen videre tanker annet enn at Ida uttrykte at det gjelder begge delene (Intervju gruppe 4). Videre i intervjuene tolket vi at flere elever syntes det kunne oppleves litt ubehagelig å skulle måtte dele sine tanker rundt et tema. Frida: «*Ja, det kan hende av og til - at jeg tenker på en ting også har jeg egentlig ikke lyst å si det. Det er bare en individuell ting jeg vil tenke på selv som jeg ikke vil dele med andre på en måte*». (Intervju gruppe 2). Frida erkjenner her at det kan oppstå situasjoner eller spørsmål som fører til at hun ikke nødvendigvis deler alt hun tenker på. I intervjuet med gruppe 4 kommer det også frem at elevene ikke forstår hvorfor dem må diskutere i kroppsøvingsfaget. Alle på gruppen svarte at de ikke opplever noe positivt med å diskutere, og at det ikke hjelper dem i kroppsøvingsfaget (Intervjue gruppe 4).

En refleksjon vi gjorde oss i etterkant av undervisningen medførte at vi ønsket å stille spørsmål under intervjuet til gruppene om hva de opplever som positive sider med *tenke – dele* prosessen. Karoline svarte «*Vi får høre de andre sine meninger, og vi får da mulighet til å diskutere om hvordan det er med samarbeidet i gruppen*». Dette ble fulgt opp av Trym med

«Vi klare å tenke på andre muligheter og perspektiver på hvordan vi kan løse ulike aktiviteter og oppgaver» (Intervju gruppe 3). Gruppen vektlegger det positive med *tenke – dele* prosessen ved at de får tilgang til de andre sine meninger for hvordan de kan løse ulike oppgaver sammen. Vi tolker det som at de opplever medelevene på gruppen som ressurspersoner, fordi dette kan føre til bedre løsninger enn det de selv kunne tenkt seg til. Dette bekreftes av gruppen ved neste oppfølgingsspørsmål ved at vi spurte om de føler at *tenke-dele* prosessen hjelper dem når de går tilbake til aktiviteten(e). Trym uttrykker at «*det synes jeg, for vi finner på bedre løsninger på aktiviteter - for når vi har stopp så finner vi bedre løsninger*». Denne følelsen Trym viser til gjelder også for Aleksander som mente at «*det kan hjelpe oss til å tenke over hva jeg kan gjøre bedre. Eller hvis det er spørsmål for hvordan vi kan løse oppgaver kan vi tenke mer over hvordan vi kan gjøre det*». (Intervju gruppe 3). Svarene vi fikk viser en sammenheng med våre feltnotater fra økt 1, hvor vi skrev at gruppen diskuterte andre strategier som de kunne brukt for å løse oppgaven på en bedre måte.

Det at elevene tenker på en ting, men unngår å dele det med gruppen var noe vi videre ønsket å få mer informasjon om. I intervjuet med gruppe 5, svarte Oskar med et eksempel fra undervisningen på hvorfor noen kunne unnlate seg å være delaktig i diskusjon: «*Hvis for eksempel noen kunne gjort noe bedre, også har den personen fått noen negative tilbakemeldinger en gang tidligere, så kan det være at vi ikke gir den personen flere tilbakemeldinger fordi det da kan virke som at alt den personen gjør er feil*».

I dette underkapittelet har vi sett at elevene opplever refleksjon i kroppsøvingundervisningen både som hensiktsmessig for å finne nye løsninger på aktiviteter, men også klare å vise en forståelse om at alle har ulike forutsetninger i faget. Vi har også sett at prosessvurdering kan være utfordrende for enkelte elever som følge av at det kan være unaturlig å skulle dele sine meninger med gruppene. Videre blir vi å se på hyppigheten av prosessvurdering i undervisningen.

### **6.3.2 Antall prosessvurderinger i en økt**

De innlagte *tenke – dele* prosessene i undervisningen hadde som mål å fremheve en refleksjon hos hver elev. I undervisningene vi observerte var det en variasjon i hvor mange prosessvurderinger elevene skulle besvare. For å tydeliggjøre dette var det gjennomgående to

runder med prosessvurdering i undervisningen bortsett fra i økt to hvor det var lagt inn tre prosesser hvor elevene skulle reflektere. Vi ønsket å få elevenes erfaring med hva de mente var det optimale for antall prosessvurderinger i undervisningen. I denne settingen er det første svaret som kommer frem fra Frida som forklarer at «*Kanskje sånn, spørsmål på slutten av timen også en i midt imellom er greit nok - men ikke alt for mange*». Ved at vi gjentar hennes utsagn bekrefter medelevene på gruppen at det er passende frekvens for prosessvurderinger i en kroppsøvingstime (Intervju gruppe 2). Dette elevsvaret bekrefter observatørens tolkning, der elevene også opplever at det kan være lite hensiktsmessig med for mange spørsmål. Fra feltnotatet økt 2 der elevene hadde tre *tenke – dele* prosesser i undervisningen ble det stilt spørsmål av begge observatørene, som opplevde at det kunne vært mer hensiktsmessig med færre spørsmål. Dette fordi vi observerte at med for mange prosessvurderingen fikk ikke elevene brukt det de diskuterte i den aktuelle aktiviteten. Dermed var det ingen av de spesifikke prosessvurderingene som utpekte seg (Feltnotat økt 2/Gruppe 3). Denne observasjonen støttes av elevene hvor Frida forklarer at «*Kanskje sånn, spørsmål på slutten av timen også en i midt imellom er greit nok - men ikke alt for mange*». Ved at vi gjentar hennes utsagn bekrefter medelevene på gruppen at det er passende frekvens for prosessvurderinger i en kroppsøvingstime (Intervju gruppe 2). Dette elevsvaret bekrefter observatørens tolkning, der elevene også opplever at det kan være lite hensiktsmessig med for mange spørsmål.

Under diskusjonene i undervisningen var kroppsøvingslæreren aktiv med å gå rundt til alle gruppene for å veilede og eventuelt kommentere det elevene snakket om. Et eksempel på hvordan kroppsøvingslæreren oppleves kommer frem i et intervju. Aleksanders erfaring er at «*Han pleier å gi oss hint og kan fortelle oss noen ting som kan være lurt. Men han bruker ikke å røpe hva vi må gjøre. Han prøver å få oss til å tenke slik at vi kan komme på andre løsninger, men sier ikke direkte*» (Intervju gruppe 3). Vi tolker dette svaret som at læreren erfarer som aktiv i undervisningen, der han med jevne mellomrom går inn i gruppen og analyserer deres arbeidsprosess.

I dette underkapittelet har vi vært kritiske til hvor mange prosessvurderinger som er hensiktsmessig å bruke i kroppsøvingsundervisningen. Med utgangspunkt i våre feltnotater og intervjuer med elevene ser vi en tendens til at for mange prosessvurderinger i kroppsøvingsundervisningen kan virke hemmende for elevenes læring. Dette baserer seg på at elevene ikke fikk jobbet videre med det de diskuterte i gruppen før de gikk over på ny aktivitet og elevene føler det er unaturlig med for mange stopp i undervisningen. I neste

delkapittel blir vi å se på refleksjon med utgangspunkt i elevenes erfaring. Denne overskriften baserer seg på at elevene selv skulle bestemme hva dem skulle forbedre seg i etter hva dem mente var mest gunstige for at gruppens skulle lykkes.

### **6.3.3 Refleksjon med utgangspunkt i elevenes erfaringer**

Innenfor refleksjon ønsker vi å fremheve hvordan kroppsøvlingslæreren brukte prosessvurdering til å binde to kroppsøvingstimer sammen. Sluttet av den tredje økten skulle gruppene bli enige om hva som hadde vært bra hvor dem skulle skrive ned én ting de ønsket å forbedre til morgendagens økt. Observatør registrerte at gruppe 2 hadde gode diskusjoner hvor gode poeng ble fremhevet. Gruppen diskuterte direkte mot spørsmålet som ble stilt, og sammen ble de enige om hva de hadde vært bra på (flere ting) og hva de skulle bli bedre på. De klarte ikke å komme frem til en spesifikk ting de ønsket å forbedre seg på, men kom frem til at de skulle bli flinkere til å skrive og stresse mindre på posten hvor de skulle treffe kurv med basketball (Observasjon økt 3/gruppe 2). Det de diskuterte i slutten av økten ble tatt opp igjen i starten av økt 4, slik at de kunne friske opp det de diskuterte i økten før (Feltnotat økt 4/gruppe 2). Denne sekvensen var ikke like lang som tidligere, men virket å ha hensikten ved å bevisstgjøre elevene for hvilke mål de faktisk hadde satt seg for økten.

En direkte situasjon fra denne sekvensen er hvordan den fjerde økten startet, der observatør siterer elevene:

Trym: *«Vi må bli flinkere på å pushe hverandre».*

Karoline: *«Vi må gjøre det beste vi klare».*

Aleksander: *«Vi hadde gode løsninger på aktivitetene i går, så det må vi fortsette med»* (Feltnotat økt 4, gruppe 3). Slikt vi tolker det er det flere sentrale forhold ved denne korte situasjonen. Denne gruppen var kun tre elever, noe som viser at samtlige innad i gruppen hadde en formening om hva de skulle forbedre seg på. I tillegg uttrykker alle seg ved å bruke betegnelsen «vi» og ikke «jeg». Det tyder derfor på at gruppen har et eierskap til hva de skal forbedre fordi det er de selv og ikke læreren som har bestemt hva som skal forbedres. Utover dette kan det også gi et bilde av at de kjenner på en følelse som kan relateres til lagarbeids fordi elevene innad i gruppen konsekvens nettopp sier «vi» når de snakker om veien videre.

Elevene opplevde det som positivt å ha to like undervisningstimer, hvor det kommer frem i intervjuvaret fra Eirik i gruppe 2: *«Det er jo greit sånn at vi kan se om vi blir bedre dagen*

etter på de samme øvelsene» som ble kommentert av Frida ved at hun mente at «*Det er god trening også*». Basert på disse to erfaringene virker det som at elevene ikke automatisk forbinder to like timer med noe problematisk i kroppsøving. Likevel ønsket vi i intervjusituasjonen å grave noe dypere ved å stille oppfølgingsspørsmål ved om de tenker at det er noen aktiviteter som kunne vært kjedelig og hatt to så like timer, eller om de mener det vil fungere uansett. Til dette kommer Frida med et interessant resonnement basert på erfaringer som går utover tiden vi var til stede: «*Det er litt kjedelig når...du har sånn to timer med kanonball også var det det eneste du gjorde på barneskolen, så...ja*» (Intervju gruppe 3). Dette utsagnet tyder på at det kan være problematisk å ha to like timer i kroppsøving dersom det blir ensidig uten noen form for mål. Uten å kunne kommentere Frida sine tidligere erfaringer, kan det basert på dette eksemplet tyde på at det ikke var problematisk og at det derav er mulig å ha like timer i kroppsøving.

#### **6.3.4 Drøfting av refleksjon**

Prosessvurdering er ett element av den konseptuelle tilnærmingen av samarbeidslæring, dermed var refleksjon i undervisningen naturlig. Vi ønsker å drøfte hvordan refleksjon i kroppsøvingundervisningen ble utformet og hvordan virkning det hadde på elevene. I kroppsøvingsfaget skal elevene lære å reflektere over samspill, medvirkning og likeverd i bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019), og bruke dette som ett verktøy i elevenes læring. Dermed kan ikke elevenes faglige læring isoleres fra den sosiale læringen og må kombineres på en hensiktsmessig måte i undervisningen. Det betyr at kroppsøvingslæreren bør tilrettelegge undervisningen slik at elevene skal få en forståelse og evne til å kunne reflektere og tenke kritisk. I sammenheng med den konseptuelle tilnærmingen av samarbeidslæring er det to elementer som er sentral for elevenes evne til å reflektere, *prosessvurdering og sosiale ferdigheter* (Johnson & Johnson, 1991). I samarbeidslæring er elementet prosessvurdering kanskje det viktigste sett i sammenheng med fysisk aktivitet og kroppsøvingundervisningen, fordi dette elementet forstås som reflekterende og veiledende diskusjon rundt fysisk aktivitet mellom elevene (Dyson & Casey, 2016).

I funnet ser vi at elevene er beviste rundt sin egen rolle i gruppen og hva dem kan gjøre for å fremme eller hemme læring hos andre. Det har vært gjennomgående faglige diskusjoner rundt hva de ser som hensiktsmessig for at gruppen skal forbedre seg i

kroppsøvningsundervisningen. Dette så vi i analysen ved at elevene viser evne til å reflektere over at det finnes andre og kanskje bedre måter å gjennomføre aktivitetene på for at alle skal lykkes. Selv om en gruppe viste utfordringer med deltakelse med å skape bevegelser til dansen oppsto det gode samtaler mellom gruppemedlemmene i prosessvurderingen. Elevene anerkjente at dem har ulike forutsetninger for å kunne lage dansebevegelser, men gir skryt til hverandre for å delta på selve dansen. Sett i sammenheng med kjerneelementet har vi sett at prosessvurdering gir elevene mulighet til å reflektere over at alle i klassen har ulike forutsetninger for å være delaktig i bevegelsesaktiviteten.

Ved at kroppsøvningslæreren har lagt inn prosessvurdering midt i undervisningen gis det mulighet for at elevene kan diskutere med hverandre over hva de har gjort og hva de må gjøre videre for å jobbe med læringsmålene. Dette vises gjennom svaret til Trym, «*Vi klare å tenke på andre muligheter og perspektiver på hvordan vi kan løse ulike aktiviteter og oppgaver*».

Dyson & Casey (2016) hevder at prosessvurdering i kroppsøvningsundervisningen er med på å styrke gruppens evne til å reflektere over det faglige med å finne nye løsninger. Dette er noe som går igjen i hva Kunnskapsdepartementet (2017) skriver om at skolen og undervisningen skal bidra til at elevene reflektere over sin egen læring. Går vi tilbake til svaret til Trym, understreke han at det er «*vi*», som i gruppens helhet som reflektere sammen. Forskning viser at en organisering i kroppsøvningsundervisning der læreren legger opp til at elevene lærer av hverandre ikke foregår så ofte som elevene ønsker (Moen et al., 2018). Det vi har sett i vårt prosjekt er at elevene evner å ha gode refleksjoner om sin egen og andres læring om hvor de diskutere hva de har gjort bra og hva som kan forbedres. På denne måten kan det virke som at de ser en sammenheng med den erfaringen de har fått gjennom tidligere aktiviteter og hva som må endres for fremtidig aktiviteter. Dette er hva Dewey (1916) skriver om refleksjon på høyt nivå der elevene for en forståelse over hvilke konsekvenser tidligere handlinger har medført, slik at den forståelsen påvirker fremtidig handlinger.

Det vi har sett i analysen er at elevene reflekterte over sin egen rolle i aktivitetene og endringene som kunne gjøres for å forbedre den kollektive læringen. Dette støttes opp av tidligere forskning som har funnet at prosessvurdering er mest effektiv for gruppens læring, hvis den blir brukt slik at dem kan jobbe med sine utfordringer over tid (Bjørke, 2020; Furulund, 2019). Dette kan vi se tydelig i funnet hvor gruppene skulle sette egne mål for en undervisnings økt. Elevene diskuterte hva de ønsket å forbedre seg på, slik at gruppen kunne prestere bedre under de samme aktivitetene i neste undervisning. Målene gruppene satte seg baserte seg på deres egne erfaringer og refleksjoner som ble gjort i gruppens felleskap. Det at



elevene baserte sine mål ut ifra egne erfaring er noe Dewey (1916) hevder er en forutsetning for at elevene skal lykkes med fremtidig aktivitet. Her baserer elevene målene sine på tidligere erfaringer og kunnskaper, hvor de reflekterer og tenker kritisk over hva de må gjøre for å forbedre seg selv i fremtidig aktivitet. Dette fremheves også i Kunnskapsdepartementet (2017) at refleksjon er en viktig faktor når det gjelder forutsetningen til eleven for å oppnå læring og kompetanse. Det spesielle med disse øktene var at læringsmålene og aktivitetene var det samme. Prosessvurderingen mellom øktene medførte at elevene fikk en naturlig medvirkning der de fikk satt sine egne mål ut ifra gruppens forutsetninger. Dette er noe Bjørke (2020) også fant i sin forskning om at prosessvurdering la til rette for at enkeltindivid og gruppen kan forbedre seg i fremtidig undervisning. Elevene syntes det var artig å jobbe med de samme læringsmål og aktivitetene hvor de fikk erfare progresjon og at målene de selv satt hadde en positiv hensikt.

For å kunne gjennomføre gode prosessvurderinger og ha mulighet for å reflektere innad i gruppene, er det en forutsetning at elevene har forkunnskap om de *sosiale ferdighetene* (Johnson & Johnson, 1991). Elevene er avhengige av å kunne kommunisere, hvor dem deler informasjon og forklarer til de andre på gruppen. Det vi har sett i analysen er at elevene har håndtert prosessvurdering godt i undervisningen. De gruppene vi observerte hadde faglige og gode diskusjoner der alle på gruppen lyttet til hverandre, kom med råd og forslag til hvordan gruppen som helhet kunne forbedre seg. Dette kan tyde på at klassen er godt kjent med å bruke samarbeidslæring som en pedagogisk modell. Tidligere forskning viser til at aktivt bruk av prosessvurdering over en lengre periode er med på å utvikle elevenes sosiale kompetanse i undervisningen (Bjørke, 2020). Ved at prosessvurdering er en faktor for å utvikle sosiale ferdigheter i undervisningen, kan vi tenke oss at samarbeidslæring kan være et hjelpemiddel for arbeide med andre aspekter i LK20 som muntlig ferdighet som en av de grunnleggende ferdighetene (Utdanningsdirektoratet, 2019). Der står det at elevene i kroppsøvingsfaget skal lære å lytte og kommunisere i bevegelsesaktiviteter, og å kunne forklare og uttrykke egne erfaringer og refleksjoner.

Man skal ikke ta for gitt at elevene har den kunnskapen eller kompetansen som kreves for å diskutere med hverandre i bevegelsesaktiviteter. Det er en forutsetning at elevene får hjelp til å utvikle den nødvendige kompetansen fra faglæreren for å kunne diskutere i gruppen. I undervisningen ble det gjort med at faglæreren stilte muntlige spørsmål til alle gruppene som dem besvarte til hverandre. Faglæreren var også aktivt inne i gruppene for å veilede:

*«Læreren prøver å få oss til å tenke slik at vi kan komme på andre løsninger, men sier ikke svaret direkte. Pleier å gi oss hint».*

En fordel vi har sett ved at klassen aktivt bruker samarbeidslæring i kroppsøvningsundervisningen er at faglæreren får en mer friere rolle. Det legger vi i at våre observasjoner indikere at kroppsøvingslæreren har mer tid til å se og veilede gruppene fortløpende i undervisningen. Ved at faglæreren er aktivt inne å veilede elevene i prosessvurdering, hevder Dewey (1916) kan være en faktor for at elevene kan oppnå et høyt nivå av refleksjon hvor han stiller spørsmål kontra å gi fasitsvaret. Dette resonnementet støttes opp av forskning som tilsier at å bruke samarbeidslæring i kroppsøvningsundervisningen fører til at elevene engasjerer seg mer i gruppe diskusjoner og har større mulighet for å mota oppmuntring og veiledning fra læreren (Gillies, Nichols & Khan, 2015).

Det kan være lurt å tenke at i en undervisning har ikke alle gruppene like stort behov for å diskutere, og læreren bør kanskje tilpasse antall prosessvurderinger til gruppene. Dette kom frem i analysen hvor vi reagerte på antall prosessvurderinger klassen gjennomførte i økt en og to. Vi mente at hensikten til diskusjonene forsvant når elevene gikk over på en ny aktivitet etter prosessvurderingen. På denne måten fikk de ikke mulighet til å gjøre de eventuelle endringene som de diskuterte for å forbedre seg. Forskning viser til at prosessvurdering har en begrensning med at det kan være vanskelig å finne tid for det i hver undervisning, og varigheten bør ikke overskrive mer enn 5 minutter (Dyson & Casey, 2016). Fra vår analyse ser vi en utfordring med å ha for mange prosessvurderinger uten at dem er aktuell for den gitte undervisningen, og det kunne virke hemmende for elevene. En elev uttrykte sin bekymring med for mange prosessvurderinger i undervisningen og mener det gunstige er en i midten av timen og kanskje en på slutten. Dette støttes opp av Dyson & Casey (2016) som skriver at prosessvurdering bør tas inn der det er naturlig slik at elevene får diskutert spørsmål midt i økten eller behandle det som har skjedd i undervisningen på slutten med hensyn til tiden som er til rådighet.

## 7 Avsluttende tanker

Avrundingen av oppgaven vil fremheve våre slutt-tanker til oppgaven. Dette inneholder først en sammenfattende diskusjon og et kritisk syn på samarbeidslæring i kroppsøving.

Avslutningsvis svarer vi på problemstillingen og deler våre tanker for veien videre.

### 7.1 Sammenfattende diskusjon

Ambisjonene våre har aldri vært å konkludere for hvordan fremtidig kroppsøvningsundervisning skal se ut. Vår helhetlige forståelse er likevel viktig å fremheve med en oppsummerende diskusjon som et bindeledd mellom spesifikke funn og besvarelse av problemstillingen. Vår erfaring fra studien initierer at den konseptuelle tilnærmingen til samarbeidslæring tilfører kroppsøving et innovativt preg. Spesifikt mener vi at refleksjonsdelen til modellen er det som skiller seg ut fra andre metoder som faget er kjent med (Standal et al., 2020), noe som tydelig fremheves som prinsipper for skolens opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Begrepet *Dybdelæring* fremheves som et satsningsområde i LK20, uten at det har vært formålet med studien. Likevel tilsier vår erfaring fra prosjektet at elementer fra undervisningen kan tyde på noe dypere enn overflatelæring. Gjennomgående jobbet elevene med samme læringsmål i alle øktene, selv om det var forskjellige bevegelsesaktiviteter. I den sammenheng opplever vi at fokuset i større grad var rettet mot målene enn aktiviteten i seg selv.

Fra et forskerperspektiv erfarer vi at det kan være utfordrende å forstå kompleksitetene som oppstår med å bruke samarbeidslæring i kroppsøving. Med bruk av det teoretiske rammeverket opplever vi at forståelsen er bedre, uten at den er en absolutt forståelse av virkeligheten. Vår erfaring tilsier at samarbeidslæring kan gi en flerdimensjonal læring tilknyttet fysisk aktivitet i lys av Arnold (1998) sine begreper med læring *i, om og gjennom* bevegelse. Likevel er det viktig å poengtere at studier som har fokusert på implementeringen av samarbeidslæring i Norge opplevde større utfordringer i kroppsøving enn det som fremkommer i vår studie (Bjørke & Moen 2020; Furulund, 2019). Preferansene for hvilken kroppsøvningsundervisning man ønsker burde være summen av elevenes oppfatninger, hvilke mål man vil oppnå og hva læreplanen ønsker etter vår erfaring. Tilknyttet denne studien mener vi det finnes argumentasjoner på alle tre områder som indikerer at det påvirker kroppsøvningsfaget med positivt fortegn. Vår erfaring dreier seg spesifikt rundt bruken av

refleksjon kan tydeliggjør at kroppsøving er et læringsfag med utgangspunkt i grunnmuren ved å være i fysisk aktivitet.

## **7.2 Kritisk syn på samarbeidslæring i kroppsøving**

I oppgavens oppbygning erkjenner vi en positiv holdning til samarbeidslæring. Dette er på bakgrunn av vår gode opplevelse med å gjennomføre samarbeidslæring i kroppsøving. Vi føler at det er viktig å poengtere at elever trives svært godt i kroppsøvingsfaget spesielt blant gutter, og det er generelt lite frafall fra undervisningen (Moen et al., 2018). Dermed kan det diskuteres om det er nødvendig for en kroppsøvingslærer å ta i bruk samarbeidslæring som modell i faget. Vi har vist gjennom vår oppgave at det er tidskrevende for en kroppsøvingslærer å planlegge og gjennomføre undervisning som er styrt av en slik pedagogisk modell (Bjørke & Moen, 2020). Etersom det er lite norsk forskning på samarbeidslæring i faget, kan man anta at kroppsøvingslærer har lite kjennskap til denne modellen.

Vi mener også det er nødvendig å tydeliggjøre kontrastene mellom det vi vet om faget og hvilke muligheter som kan ligge i den pedagogiske modellen. Alt tatt i betraktning er det viktig å poengtere at vi mener andre modeller også egner seg for å jobbe med kroppsøvingens mål, uten at dette er vektlagt i oppgaven. Dersom samarbeidslæring skal kunne legitimeres for kroppsøvingsfaget etterlyses det en forståelse for hvordan og om den pedagogiske modellen faktisk gir rette omstendigheter for å oppnå fagets mål (Casey & Goodyear, 2015). Assosiert med vår casestudie er det begrenset hvor bredt kroppsøvingsfeltet dekkes. Områder som motorikk, helse og trening for å nevne noen, er viktige områder for faget som ikke inngår direkte i oppgaven (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dermed kan det stilles spørsmålsteget til hvor egnet samarbeidslæring faktisk er for kroppsøvingsfaget i sin helhet. I tillegg erfarer vi at egen og annen forskning på samarbeidslæring tilknyttet fysisk aktivitet er satt med et generelt positivt fortegn.

## **7.3 Besvarelse av problemstilling**

Forskningen har søkt en forståelse for pedagogiske valg tilknyttet LK20 for kroppsøvingsfaget. Ved å bruke casestudie som en forskningsstrategi har vi ønsket å besvare problemstillingen:

*«Hvordan kan samarbeidslæring som metode være et hjelpemiddel for å arbeide med deltakelse, samspill og refleksjon i bevegelsesaktiviteter?»*

Studien indikerer at samarbeidslæring er et hjelpemiddel for å tilrettelegge for deltakelse, samspill og refleksjon i bevegelsesaktiviteter. Vi har erfart at elevene setter pris på en elevsentrert undervisning i kroppsøving, som i denne studien dreide seg rundt den konseptuelle tilnærmingen til samarbeidslæring. Elevene viser et ønske om å delta i undervisningen, uten at dette er gitt i hver økt. Samspillet ble aktivt brukt i undervisningen og utviklet seg innad i gruppene. Den tydeligste forskjellen fra tradisjonell kroppsøvningspraksis var hvordan man aktivt ønsket å tilrettelegge for elevenes refleksjon.

På bakgrunn av denne studien ser vi at rutine til klassen indikerer at det kan gjennomføres god kroppsøvningsundervisning med deltakelse, samspill og refleksjon gjennom bruk av konseptuell tilnærming til samarbeidslæring.

## **7.4 Veien videre**

Refleksiviteten vår har fremmet noen perspektiver for kroppsøvningsfaget og bruken av samarbeidslæring. Fra et lærerperspektiv mener vi det er viktig å ha nyanser til forskningen som er gjort rundt kroppsøvningsfaget. Vi opplever det som problematisk om kun det negative skal styre vår holdning og språkbruk for faget, på bakgrunn av at det også er mange positive faktorer å fremheve. Fundamentalt er det mange elever som trives i faget, noe som ikke burde tas for gitt. På den andre siden må vi erkjenne at faget har et utviklingspotensial, noe som burde etterstrebes for å gi en så god opplæring som mulig. I skolens kontekst opplever vi en kompleksitet som fordrer utviklingsarbeid preget av tålmodighet og nøkternhet. Erfaringene våre fra denne studien tilsier at en positiv utvikling for kroppsøvningsfaget innebærer å se til andre måter å drive undervisningen på. Studien vår gir en indikator for at samarbeidslæring kan være et nyttig hjelpemiddel for å legge til rette for god kroppsøvningsundervisning i lys av læreplanen. Et viktig poeng er likevel at vår tiltro til samarbeidslæring kan ha en overføringsverdi til andre undervisningsmetoder som kan ha et like godt, om ikke bedre potensial for faget. I den sammenheng mener vi at forskning på modeller eller metoder som ikke er anerkjent i dagens kroppsøvningsundervisning, kan være et viktig bidrag for å tydeliggjøre arbeidet med fysisk aktivitet i en pedagogisk kontekst.

Forskning på samarbeidslæring tilknyttet kroppsøvfingsfaget i Norge er fortsatt snevert, med Bjørke (2020) sin doktorgrad som det største bidraget foreløpig. Vår studie har sine begrensninger, men vi tror det kan være et bidrag for å løfte frem ulike metodiske undervisningsmåter for faget. Vi opplever at forskningen til nå i stor grad dreier seg rundt tematikk som sosiale ferdigheter for faget - noe som også gjelder denne studien. For fremtidige prosjekter mener vi et større fokus på motoriske ferdigheter tilknyttet samarbeidslæring vil være av interesse for faget. Vi opplever at faget dreier mot en retning hvor man ikke ønsker et tydelig skille mellom fysiske og sosiale ferdigheter. En hypotese for videre forskning innenfor vår tematikk er derfor hvordan den konseptuelle tilnærmingen til samarbeidslæring kan brukes for å legge til rette for både motorisk og sosial utvikling i faget. I tillegg kan en kritisk innfallsvinkel til samarbeidslæring i kroppsøvfingsfaget være nyttig for å validere om hvilken pedagogisk verdi den faktisk tilfører faget.

## Referanser

- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier : forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Arnold, P. J. (1988). *Education, movement and the curriculum*. New York: Falmer.
- Bjørke, L. (2020). *The messiness and complexity of pedagogical change. Teachers' and students' experiences from implementing cooperative learning in physical education* (Doktoravhandling). Høgskolen i Innlandet.
- Bjørke, L. & Moen, M. K. (2020). Cooperative learning in physical education: a study of students' learning journey over 24 lessons. *Physical education and sport pedagogy*, 25(6), 600-612. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1761955>
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2015). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* Latvia: Cappelen damm
- Casey, A., Dyson, B. & Campbell, A. (2009). Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17(3), 407-423. <http://dx.doi.org/10.1080/09650790903093508>
- Casey, A. & Goodyear, A. V. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Casey, A. & Kirk, D. (2020). *Models-Based Practice in Physical Education*: Routledge.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Deutsch, M. (1949). A Theory of Co-operation and Competition. *Human Relations*, 2(2), 129-152. <https://doi.org/10.1177/001872674900200204>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education : an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan Company.
- Dewey, J. & Fink, H. (1974). *Erfarings og opdragelse* (Experience and education). Oslo, København: Dreyer Christian Ejlers' Forl.
- Dyson, B. & Casey, A. (2012). *Cooperative learning in physical education: A research based approach*. London: Routledge.
- Dyson, B. & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. London: Routledge.

- Dyson, B. & Grineski, S. (2001). Using cooperative learning structures in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*  
<https://doi.org/10.1080/07303084.2001.10605831>
- Fletcher, T. & Casey, A. (2014). The challenges of models-based practice in physical education teacher education: A collaborative self-study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 403-421. <http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.2013-0109>
- Furulund, J.-E. (2019). «Kan vi fortsette å jobbe i små grupper, det føles mye tryggere å engasjere seg der». *En aksjonsforskningsstudie der samarbeidslæring blir innført som ny forskningsbasert pedagogisk modell* (Masteroppgave). UiT The Arctic University of Norway.
- Gillies, R. M., Nichols, K. & Khan, A. (2015). The effects of scientific representations on primary students' development of scientific discourse and conceptual understandings during cooperative contemporary inquiry-science. *Cambridge Journal of Education*, 45(4), 427-449. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2014.988681>
- Gjørund, P. & Huseby, R. (2005). *I fokus : observasjonsarbeid i skolen* (2. [ny rev.] utg.). Oslo: Damm.
- Goudas, M. & Magotsiou, E. (2009). The Effects of a Cooperative Physical Education Program on Students' Social Skills. *Journal of Applied Sport Psychology* 21, 356-364. <http://dx.doi.org/10.1080/10413200903026058>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Johnson, R. T., Johnson, D. W., Aakervik, A. O. & Haugaløkken, O. K. (2006). *Samarbeid i skolen : pedagogisk utvikling - samspill mellom mennesker* (4. rev.utg.). Namsos: Pedagogisk psykologisk forl.
- Johnson, D. W. & Johnson, F. P. (1991). *Joining together: Group theory and group skills*: Prentice-Hall, Inc.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, T. & Stanne, M. (2000). Cooperative learning methods: A meta-analysis. Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/220040324\\_Cooperative\\_learning\\_methods\\_A\\_meta-analysis](https://www.researchgate.net/publication/220040324_Cooperative_learning_methods_A_meta-analysis)



- Johnson, D. W., Aakervik, A. O., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (2001). *"Som hånd i hanske": en praktisk innføring i samarbeidslæring*. Namsos: Pedagogisk psykologisk forlag.
- Jordet, N. A. (2021). *Anerkjennelse i skolen – det er altfor mange elever som strever*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/anerkjennelse-i-skolen--det-er-altfor-mange-elever-som-strever/>
- Kirk, D. (2013). Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986.  
<https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S. (2013). Læring som en praksis vi deltar i. I Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, J. & Tannehill, D. (2014). *Standards-based physical education curriculum development*: Jones & Bartlett Publishers.
- Lyngstad, I., Hagen, P.-M. & Aune, O. (2016). Understanding pupils' hiding techniques in physical education. *Sport, Education and Society*, 21(8), 1127-1143.  
<https://doi.org/10.1080/13573322.2014.993960>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen* (5.–10. trinn). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Putnam, J. W. (1998). The process of cooperative learning. I J. W. Putnam (Red.), *Cooperative learning and strategies for inclusion* (Second edition utg., s. 17 - 49). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. .
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Slavin, R. E. (1996). Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know. *Contemporary educational psychology*, 21(1), 43-69.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Standal, F. Ø., Moen, M. K. & Westlie, K. (2020). «Ei mil vid og ein tomme djup»? – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1).  
<https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Sæle, O. R. O. & Hallås, O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning : skolefag, profesjonsutvikling, forskning* (1. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, A. & Norack, T. (2018). *Samhandling*. Store norske leksikon. Hentet fra <https://snl.no/samhandling>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05). Hentet fra <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-1k20/KRO01-05.pdf?lang=nno>

## **Vedlegg**

### **Vedlegg 1: Observasjonsskjema og feltnotater**

# **Observasjonsskjema og feltnotat**

Læringsmål:

Oppstart av undervisningen:

Avslutning av undervisningen:

Prosessvurdering:

Gruppe nr:		Dato:		
Observatør:				
	Planleggingsfasen	Gjennomføringsfasen	Prosessvurdering	Kommentar:
Deltakelse i gruppen? (1-4)				
Del 1:				
Del 2:				
Type samarbeid				

### Feltnotater

Rett etter undervisningen skriver observatørene ned feltnotater for å utfylle observasjonene. Tar utgangspunkt i punktene nedenfor.

- Kommentarer til observasjonsskjema:

- Hvor lå fokuset til elevene?

- De 5 ufravikelige

Positiv gjensidig avhengighet:

Individuelt ansvar:

Ansikt til ansikt:

Sosiale ferdigheter:

Prosessvurdering:

- Refleksjoner & tanker:

## Vedlegg 2: Intervjuguide

# INTERVJUGUIDE

### Formell informasjon

- Ønsker velkommen til intervjuet, og avklarer hvem som kommer til å være ordstyrer, men at også den andre kan stille noe oppfølgingsspørsmål.
- Informerer om at vi ønsker å høre om hvordan de opplever kroppsøving, og at det ikke er noen riktige eller feil svar. Vi ønsker å høre hva dere synes!
- Vi bruker en opptaker og ikke telefon, fordi det skal kun være vi og veilederen vår som skal kunne ha tilgang på det, det kommer til å bli slettet når vi leverer oppgaven. Alle vi som har tilgang til lydfilen har taushetsplikt. I oppgaven kommer vi ikke til å bruke navnene deres, men lage andre navn.
- Det er lov å trekke seg, eller ikke svare på spørsmål om man ikke ønsker det.

### Innledende spørsmål

- *Uformelt spørsmål knyttet til kroppsøving*

### Temabaserte spørsmål som det kan stilles oppfølgingsspørsmål til

- *Hvordan synes dere gruppearbeid fungerer i kroppsøving?*
- *Hva synes dere om at læreren stiller spørsmål som dere tenker og deler i gruppen i kroppsøving?*
- *Hva legger dere i ordet anerkjennelse og inkludering i kroppsøving?*
- *Hva gjør at dere føler dere viktig for gruppen i kroppsøving?*
- *Hvordan vil dere beskrive kroppsøvingslæreren når dere arbeider sammen i grupper?*

### Avrundning

- *Er det noe dere har lyst til å dele, som dere ikke har fortalt?*
- *Har dere blitt påvirket av at vi har vært i undervisning?*

### **Vedlegg 3: Undervisningsplan økt 1 tilsendt av faglærer**

- anerkjenne ulikskap mellom seg sjølv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av føresetnader
  
- trene på og utvikle dans

Disco sisten- med hverdagsbevegelser.

Lage bevegelse fra 0-9, alle har ansvar for 2

Refleksjon: Beste og vanskeligste bevegelse.  
Må noen endres

Sette sammen telefonnr.

Refleksjon:  
-Hva har du bidratt med i denne dansen  
- Var alle inkludert i aktiviteten?

Pimpe dansen.

## Vedlegg 4: Undervisningsplan økt 2 tilsendt av faglærer

- anerkjenne ulikskap mellom seg sjølv og andre i bevegelsesaktivitetar og inkludere alle, uavhengig av føresetnader
  
- trene på og utvikle dans
  - Dansestopp i gruppen.
  - Har du lært noen nye bevegelser?

Mision impossible: Formidle historien med dans.

Komme seg over ett gjerde, forbi vaktene, inn i huset, åpne safen og komme seg vekk med gullbarene.

- Planlegge i 4 min
- Gjennomføre 1 gang
- Reflektere:
  - Er du inkludert i hele dansen, hvordan kan dere løse det?
  - Er dansen mulig å gjøre for alle?
- Gjennomføre runde 2 og eventuelt 3
- Ballett
- Gangster



## Vedlegg 5: Undervisningsplan økt 3 tilsendt av faglærer

- anerkjenne ulikskap mellom seg sjølv og andre i bevegelsesaktivitetar og inkludere alle, uavhengig av føresetnader
  
- Innsats – fortsette å jobbe når man føler seg sliten, ikke gi opp

Stiv heks i grupper med matter

Roller

Sette opp stasjoner, en per gruppe

Gjennomføre 3 poster

Refleksjon: Har du fått gjort dine arbeidsoppgaver(rolle)?

Gjennomføre 2 poster

Refleksjon:

- Hva har fungert godt på gruppen? – minst en
- Hva kan dere bli bedre på?
- Bli enige om hva gruppen skal ha fokus på neste runde\uke.

? Full runde.

## **Vedlegg 6: Undervisningsplan økt 4 tilsendt av faglærer**

- anerkjenne ulikskap mellom seg sjølv og andre i bevegelsesaktivitetar og inkludere alle, uavhengig av føresetnader
  
- Innsats – fortsette å jobbe når man føler seg sliten, ikke gi opp

Roller

Sette opp stasjoner, en per gruppe (en ekstra)

Gjennomføre postene

Refleksjon: Har dere forbedret resultatene?

Gjennomføre postene runde 2

Refleksjon:

- Hva gjør at dere har forbedret resultatene

## **Vedlegg 7: Informasjonsskriv til elever og foresatte**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet samarbeidslæring i kroppsøving?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å gi oss informasjon om bruken av samarbeidslæring i kroppsøvingsundervisning. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med forskningen er at vi ønsker å gjennomføre et prosjekt i klassen med bruk av samarbeidslæring som metode. Prosjektet vil ha et omfang på 4 undervisningsøkter i kroppsøving, hvor vi planlegger undervisningsopplegg som vi gjennomfører med klassen. Det vi er ute etter er å se om samarbeidslæring kan være et hjelpemiddel for å arbeide med den nye læreplan. Undervisningen blir grunnlaget for datainnsamlingen for vår masteroppgave, hvor vi vil gjennomføre en deltakende-observasjon i undervisningen og gruppe-intervju med de som ønsker å delta på dette. Deltakende observasjon vil si at vi er delaktende i undervisningen hvor vi gjør observasjon mens man underviser. Det er valgfritt å delta i forskningen. Undervisningen er for alle, og hvis noen ikke ønsker å være med i forskningen er det greit. Observasjon og intervju blir gjort på de elevene vi har fått samtykke fra.

#### **Problemstillingen vi sitter med nå er følgende:**

«På hvilken måte kan samarbeidslæring være et hjelpemiddel for å arbeide med kjerneelementene i nye læreplan?». Denne problemstillingen kan endres underveis, men hovedelementene ligger i samarbeidslæring og læreplanen. Dette forskningsprosjektet blir ikke brukt til andre formål enn vår master.

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

UIT – Norges Arktiske Universitet. Grunnskole lærer 5-10

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

For å gjennomføre vårt prosjekt er vi avhengig av å bruke elever som informanter. På

bakgrunn av dette er vi avhengig av å vite hvem som ønsker å delta og eventuelt i hvilken grad. Alle i klassen får dette skrevet, da vi helst ønsker at alle vil delta og hjelpe oss med prosjektet.

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

Uavhengig av om du ønsker å delta og i hvilken grad vil undervisningen foregå som normalt. For de som godkjenner, vil det bli gjennomført observasjoner av elevgruppene mens de driver med ulike aktiviteter. Intervjuet vil gjøres ved en samtale mellom oss og gruppen som helhet. Denne samtalen vil ta utgangspunkt med forhåndslaget spørsmål som er knyttet til undervisningen og prosjektet.

Det vi ønsker å få vite mer om gjennom intervjuet er elevenes erfaring og opplevelse med å bruke samarbeidslæring i kroppsøving. Intervjuene blir tatt opp på lyd. Dermed blir det ikke nevnt noe navn eller annet personlig informasjon som kan identifiserer elevene under intervjuet. Lydfilen kommer til å bli lagret på en sikker minnepenn og blir slettet så fort vi har transkribert intervjuene.

Hvis det er ønskelig, kan foreldrene se spørsmålene på forhånd ved å ta kontakt med oss.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

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

- De som vil ha ta tilgang til eventuelle data vi innhenter blir vår veileder på universitetet.
- Under observasjon vil vi ikke bruke navn til noen av elevene ettersom det ikke er relevant. Under intervjuet blir navnet erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydfilen kommer til å bli lagret på en sikker/kryptert minnepenn hvor bare vi har tilgang.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai-juni. Alt av personopplysninger og lydopptak av elevene blir slettet ved prosjektslutt.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UIT – Norges Arktiske Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

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

- UIT – Norges Arktiske Universitet, Veileder: Karin Danielsen: Tlf: 77660429
- Prosjektansvarlig:

Andreas Utstøl Jakobsen

Tlf: 47816505

E-mail: aja083@post.uit.no

Patrick Høisveen

Tlf: 45489187

E-Mail: pho019@post.uit.no

- Vårt personvernombud:  
Joakim Bakkevold

Tlf: 77646322

E-mail: personvernombud@uit.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Andreas Utstøl Jakobsen

Veileder: Gunnar Elling Mathisen

Patrick Høisveen

---

---

## Samtykkeerklæring

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

- å delta i undervisningen hvor observasjon blir brukt som metode.
- å delta i gruppe-intervjue etter undervisningen.

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

---

(Signert av foresatt for prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 8: Godkjenning fra NSD



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Samarbeidslæring i kroppsøving

#### **Referansenummer**

141987

#### **Registrert**

17.12.2020 av Andreas Utstøl Jakobsen - aja083@post.uit.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Gunnar Elling Mathisen, gunnar.mathisen@uit.no, tlf: 77660472

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Andreas Utstøl Jakobsen og Patrick Lillehagen Høisveen , aja083@uit.no pho019@uit.no, tlf: 47816505

#### **Prosjektperiode**

01.02.2021 - 26.02.2021

#### **Status**

02.03.2021 - Avsluttet



## Vurdering (1)

---

### 15.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 15.01.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-imeldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 26.02.2021.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om elevene. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake. Elevene vil også samtykke til deltakelse.

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

### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om ogsamtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Trym Gogl

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



