



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MGL460M - Master i
kroppsøving, grunnskolelærerutdanningen

Vårsemesteret, 2022

Forfatter: Birgit Egeland Roda og Nora Undheim

Veileder: Gro Næsheim-Bjørkvik

Tittel på masteroppgaven: Samarbeidslæring i kroppsøvingsfaget. En aksjonsforskningsstudie som undersøker elevers erfaringer med samarbeidslæring i kroppsøvingundervisningen.

Engelsk tittel: Cooperative learning in physical education. An action research study who investigates students' experiences with cooperative learning in physical education.

Emneord:
Samarbeidslæring, kroppsøving,
aksjonsforskning, Lesson Study, fem kritiske
element, sosiokulturell læring

Antall ord: 30469

Antall vedlegg: 7

Stavanger, 30.05.2022

Forord

Vi nærmer oss slutten på fem innholdsrike og travle år. Det er med stor begeistring at vi snart kan si oss ferdige som lektorer med en masteroppgave i kroppsøving. Etter sommerferien tar vi begge fatt på et nytt og spennende kapittel, da vi trer inn i hver vår faste lærerstilling. Nå gjenstår omsider jobben med å etablere oss som trygge og inkluderende lærere.

Prosessen med å ta i bruk aksjonsforskning for å tilegne oss kunnskap ute i feltet har vært en tidkrevende, men svært lærerik prosess. Å ha en direkte tilknytning til problemområdet, i tillegg til å inngå i en forskningsgruppe med to kompetente og dyktige kroppsøvingslærere har vært en lærerik prosess. Vi er glade for at vi tok fatt på aksjonsforskning i vår masteroppgave, da det har stor overføringsverdi til vår videre profesjonsutvikling. Å bruke aksjonsforskning som metode for å hente inn data har også hatt sine utfordringer. Det har tidvis vært krevende å bruke aksjonsforskning som metode i en periode der hvor smittetallet for Covid-19 var høyt ved forskerskolen. Heldigvis klarte vi som forskere og observatører å utsette smitten til alt av datamaterialet til oppgaven var samlet inn.

Først og fremst vil vi benytte anledningen til å takke vår kunnskapsrike veileder, Gro Næsheim-Bjørkvik. Takk for at du flere ganger har fått oss på rett spor, gitt oss gode råd og veiledning. Ditt engasjement setter vi stor pris på. Vi må takke Ungdomskolen som deltok, og en stor takk til begge kroppsøvingslærerne som har tatt seg tid til å være med på prosjektet og alle refleksjonene i etterkant. Vi vil også takke venner, familie og kollegaer for hjelp og motivasjon i denne prosessen. Til slutt vil vi takke hverandre for et trofast og godt samarbeid som nære venninner.

Sammendrag

Denne masteroppgaven har tatt i bruk aksjonsforskning, med Lesson Study som metode for å innhente data. På bakgrunn av at “Deltakelse og samarbeid” har blitt implementert i den nye læreplanen for kroppsøving (LK20), så vi det som nyttig å undersøke hvilke erfaringer elever på ungdomsskolen hadde med samarbeidslæring. Oppgavens hensikt var å få en større forståelse for hvordan samarbeidslæring kunne brukes i undervisningen, og se hvilke erfaringer elevene hadde med samarbeidslæring. Studien har hatt fokus på Vygotsky sin teori om sosiokulturell læring (Vygotsky, 1978), og det å bygge stillaser gjennom å gi elevene oppgaver. Med bruk av flere Lesson Study sykluser ønsket vi gjennom intervju og observasjon å besvare følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har elever i 8.klasse og 10.klasse med samarbeidslæring i kroppsøving?

Elevene som er inkludert i studien hadde ulike erfaringer med samarbeidslæring. Elevene fra 8.trinn mener positive og oppmuntrende tilbakemeldinger er viktige når en arbeider med samarbeidslæring. Elevene fra 10.trinn sa at de erfarer at kommunikasjon og inkludering er viktig for å få til et godt samarbeid. Et flertall av informantene oppga at de syntes det var lettere å delta i aktiviteter i kroppsøving når klassen deltes inn i små, heterogene grupper. Fem av informantene oppga at de har vært mer aktive i en periode der undervisningen var preget av samarbeidslæring. To av informantene oppga at de har vært mindre aktive i løpet av denne undervisningsperioden der det har vært fokus på samarbeidslæring. Samtlige informanter oppga at de har hatt en positiv opplevelse i undervisningen.

Nøkkelord: Samarbeidslæring, kroppsøving, Lesson Study, aksjonsforskning, fem kritiske element, Vygotsky, sosiokulturelt perspektiv på læring, stillasbygging.

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
SAMMENDRAG	3
1.0 INTRODUKSJON	6
1.1 FORMÅL MED OPPGAVEN	8
2.0 TEORI	9
2.1 VYGOTSKYS SYN PÅ LÆRING - Å BYGGE LÆRINGSFELLESSKAP	9
2.2 TIDLIGERE FORSKNING – ELEVERS ERFARINGER MED SAMARBEIDSLÆRING I KROPPSØVING.....	10
2.3 SAMARBEIDSLÆRING I KROPPSØVINGSFAGET	12
2.3.1 Fem kritisk element i samarbeidslæring	13
3.0 FORSKNINGSMETODE OG DESIGN	17
3.1 AKSJONSFORSKNING.....	17
3.1.1 Lesson Study som metode for aksjonsforskning	18
3.2. DATAINNSAMLINGSMETODER.....	19
3.2.1 Observasjon.....	20
3.2.2 Intervju	21
3.3 UTVALG.....	24
3.3.1 Spørreskjema.....	24
3.4 INNSAMLING AV DATA GJENNOM LESSON STUDY SYKLUS.....	26
3.5 ANALYSE OG TOLKNING AV DATAMATERIALET	31
3.5.1 Transkribering.....	31
3.5.2 Koding og kategorisering av data	33
3.6 KVALITETSSIKRING AV STUDIEN.....	33
3.6.1 Reliabilitet og Validitet	33
3.6.2 Overførbarhet.....	35
3.7 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER	35
6.0 RESULTAT OG DISKUSJON	38
6.1 BAKGRUNN OG ELEVENE SATT I KONTEKST	38
6.2 GENERELLE FUNN FRA ELEVERS ERFARINGER MED SAMARBEIDSLÆRING	40
6.2.1 Hvilke erfaringer hadde informantene i forkant av aksjonsforskningen?.....	40

6.3 ERFARINGER ETTER LESSON STUDY SYKLUS	42
6.4 GRUPPEINDELING	43
6.5 FÅ TILDELT EN ROLLE	51
6.6 TYDELIGE LÆRINGSMÅL	56
6.7 HVILKE ERFARINGER HAR ELEVENE ETTER UNDERVISNINGSPERIODEN MED SAMARBEIDSLÆRING	58
6.8 ELEVENES ERFARINGER I SAMARBEIDSLÆRING SAMMENLIGNET MED DE FEM KRITISKE ELEMENTENE	61
6.9 SVAKHETER MED OPPGAVEN	69
7.0 AVSLUTNING	72
7.1 VIDERE FORSKNING	74
8.0 LITTERATURLISTE.....	75
9.0 VEDLEGG.....	79
9.1 VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV	79
9.2 VEDLEGG 2: SPØRRESKJEMA	82
9.3 VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE 1	84
9.4 VEDLEGG 4: UNDERVISNINGSSOPPLEGG	86
9.5 VEDLEGG 5: OBSERVASJONSSKJEMA	113
9.6 VEDLEGG 6: INTERVJUGUIDE 2.....	115
9.7 VEDLEGG 7: REFLEKSJONSNOTATER	118

1.0 Introduksjon

Utdanningsdirektoratet slår fast at kroppsøvingfaget skal være et fag som stimulerer til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Kroppsøvingslærerens hovedoppgave er å legge til rette for at barn og unge skal lære, sanse og skape med kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2019b). For det første forutsettes det at læreren forstår kroppsøvingfaget som et kunnskaps- og læringsfag. For det andre er det nødvendig at kroppsøvingslæreren legger til rette for varierte læringsprosesser med bruk av ulike undervisningsmetoder. I studien til Moen et al. (2018), diskuteres behovet for økt variasjon i undervisningsmetoder. Moen trekker frem at kroppsøvingfaget i dag ofte blir preget av lærerens dominans. Flere lærere bruker fortsatt instruksjonsmetoden svært hyppig i kroppsøvingfaget (Moen et al., 2018). Metodebruk og valg av aktiviteter kan ha en innvirkning på elevers motivasjon, læring og trivsel i faget. Å inkludere samarbeidslæring som metode i undervisningen, kan derfor være et nyttig verktøy for å legge til rette for, og skape læringsprosesser blant elever. Dette samsvarer med at elevene i tråd med den nye læreplanen, skal delta, øve, trene og utforske varierte og andre bevegelsesaktiviteter gjennom samarbeid og samhandling med andre. I denne oppgaven tar vi utgangspunkt i kjerneelementet «Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter», som har fått status som et av de tre kjerneelementene i kroppsøvingfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I læreplan for kroppsøving er kjerneelementet «Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter» beskrevet på følgende måte:

“Elevene skal håndtere utfordringer og løse oppgaver i et læringsfellesskap og kunne reflektere over samspill, samhandling og likeverd. I mange bevegelsesaktiviteter er deltakelse, medvirkning og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre. Det innebærer å anerkjenne ulikhet og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger” (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter handler først og fremst om at elevene gjennom et læringsfellesskap skal løse oppgaver og utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2019a). For å bygge et læringsfellesskap, må elevene få kontroll over egen mental aktivitet, men også være i stand til å reflektere og samarbeide med andre (Imsen, 2020). For det andre skal eleven kunne reflektere over samspill, samhandling og likeverd. Kroppsøvingslæreren har et ansvar for å legge til rette for læringsaktiviteter som støtter opp om dette. I tillegg må læreren gi elevene mulighet til å reflektere og snakke sammen. I kjerneelementet slås det også fast at deltakelse,

medvirkning og samarbeid er viktig for å fremme læring hos seg selv og andre i mange bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I kroppsøvingsfaget er elevene rett og slett avhengig av samarbeidslæring for å kunne oppnå måloppnåelsen i faget. «Å *anerkjenne ulikhet og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger*» er til slutt en viktig del av kjerneelementet «Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter». Det er selve fundamentet som må ligge til grunn for å kunne ha et inkluderende læringsfellesskap i kroppsøvingsfaget. Det handler om at elevene skal utvikle en holdning som anerkjenner at vi alle er ulike, og at det er helt unikt. For å lykkes med dette, er elevene avhengige av en tydelig og autoritativ lærer som har et blikk på alle elevene i kroppsøvingsundervisningen. Det er også viktig at kroppsøvingslæreren tilrettelegger og tilpasser undervisningen slik at alle kan delta og oppnå mestring i faget.

I denne oppgaven bruker vi aksjonsforskning for å undersøke hvilke erfaringer elever på ungdomsskolen har med samarbeidslæring i kroppsøvingsfaget. På bakgrunn av kjerneelementet «Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter» er det spesielt to kompetansemål som ligger nært opp mot dette kjerneelementet. Det første kompetansemålet sier at eleven skal: «*Bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til framgang for andre*» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det andre kompetansemålet sier at eleven skal «*anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger*» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). I tillegg skal elevene «*trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter*». Siden kompetansemålene er definerte mål som er til for elevenes læring, er vi spesielt interessert i å undersøke om samarbeidslæring kan bidra til dette. Bjørke (2020) forteller at det samarbeidslæring i kroppsøvingsfaget er tiltagende internasjonalt og at de fleste studier kommer fra korte intervensjoner. Selv om masteroppgaven ikke gir oss mulighet til en veldig lang intervensjon, ser vi på det som spennende og nødvendig med mer forskning innen feltet. Vi mener det er behov for mer kunnskap på området slik at vi kan utforske mulighetene samarbeidslæring har å by på. På den måten har vi et ønske om å tilegne oss kunnskaper og erfaringer med samarbeidslæring som kan bidra til vår profesjonsutvikling i kroppsøvingsfaget.

1.1 Formål med oppgaven

Som snart ferdig utdannet grunnskolelærere, har vi begge et engasjement og et ønske om å påvirke kroppsøvingfaget på en positiv måte. Å være over gjennomsnittet interessert i alt innenfor kroppsøving, skulle vise seg å være en svakhet i startfasen av prosjektet. Det var derfor nødvendig å legge noen begrensninger på hvilke temaer som var aktuelle for masteroppgaven. Vi ble enige om å finne et tema eller et problemområde som vi kunne ha direkte nytte av når vi starter i ny jobb som lærere etter sommeren. Derfor valgte vi å legge vekt på undervisningsmetode, og ønsket å forske videre på hvordan samarbeidslæring kunne brukes, og hvordan det erfares i kroppsøvingundervisningen. Som følge av at vi har blitt kjent med forskningsmetoden “Lesson Study”, var det naturlig å ta i bruk dette redskapet. Gjennom egen skolegang, studentpraksis og undervisningssituasjoner som vikarlærere, har vi erfart at det er stor variasjon i deltakelse i kroppsøvingundervisningen. Vi har en tanke om at samarbeidslæring kan skape noe positivt for alle elever i kroppsøvingssammenheng. Med tanke på at samarbeid har fått en såpass stor del av læreplanen, ser vi på det som nyttig å bli bedre kjent med undervisningsmetoder som kan støtte opp om dette. I tillegg vil det å gjennomføre en aksjonsforskning, der hvor vi planlegger undervisningsøkter som støtter opp om samarbeidslæring kunne ha en stor overføringsverdi for oss som fremtidige kroppsøvingslærere. Hvordan undervisningsmetoder, gruppestørrelser, gruppesammensetning og aktiviteter påvirker elevenes deltakelse, læring og opplevelser i faget ser vi på som et spennende tema, som kan gi oss mye nyttig kunnskap fremover.

Opgaven har til hensikt å undersøke hvilke erfaringer elever på ungdomstrinnet har med samarbeidslæring i kroppsøvingfaget. Oppgaven forsøker å undersøke hvordan samarbeidslæring som metode med fokus på alternative bevegelsesaktiviteter, kan ha innvirkning på elevers deltakelse og erfaringer i kroppsøvingfaget. På bakgrunn av dette har vi utarbeidet en problemstilling som lyder følgende:

Hvilke erfaringer har elever i 8.klasse og 10.klasse med samarbeidslæring i kroppsøvingfaget?

2.0 Teori

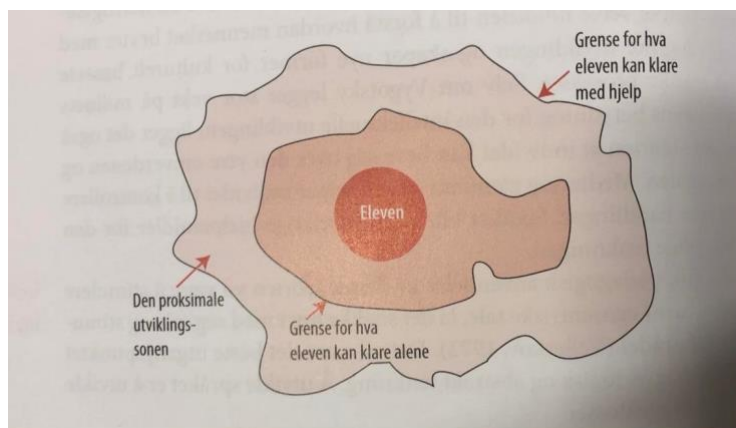
I dette kapittelet vil vi presentere det teoretiske grunnlaget som er relevant for vår problemstilling. Først og fremst tar vi for oss Vygotsky sin overordnede teori om det sosiokulturelle perspektivet på læring, der vi i undervisningsopplegget har valgt å legge til rette for stillasbygging. Deretter vil vi presentere relevant teori om samarbeidslæring som er selve fundamentet i vår aksjonsforskning. Vi har hentet inspirasjon fra Bjørke og Moen (2020) og Bjørke et al. (2022) sine norske studier om samarbeidslæring. Bjørke og Moen (2020) og Bjørke et al. (2022) har tatt i bruk litteraturen til Johnson og Johnson (2009), og inkludert de fem kritiske elementene i sin aksjonsforskning. Med bakgrunn i det, ønsker vi å planlegge et undervisningsopplegg til vår aksjonsforskning basert på de fem kritiske elementene. Derfor vil Johnson og Johnson (2009) sin teori om de fem kritiske element i samarbeidslæring bli presentert.

2.1 Vygotskys syn på læring - Å bygge læringsfellesskap

Den russiske psykologen Lev Vygotsky (1978) var en grunnleggende teoretiker innenfor det sosiokulturelle synet på læring. Til forskjell fra den kognitive og behavioristiske tradisjonen, var Vygotsky opptatt av at læring skjer i samspill med det sosiale og kulturelle miljøet (Imsen, 2020, s. 196). Vygotsky hevdet at all utvikling er sosialt betinget, og derfor er læring avhengig av menneskene i barnets omgivelser. Ideer, holdninger og verdier utvikles i samhandling med andre. Det er ikke slik at individuell utvikling skaper aktivitet, og derfor er han tydelig på at barns læring foregår fra en sosial til en individuell prosess. Det skjer først og fremst ved at språket bidrar til å forme vår måte å forstå verden på (Imsen, 2020, s. 197). Språket blir derfor sett på som et viktig redskap for samhandling med andre. Vygotsky sitt sosiokulturelle perspektiv på læring har flere fellestrekk med samarbeidslæring. For at elevene skal kunne tilegne seg kunnskaper og ferdigheter i undervisningen, er de avhengig av at læreren legger til rette for samhandling med andre elever. Samarbeidslæring handler om å samhandle med andre for å oppnå læring.

Den proksimale utviklingssonen er et annet viktig poeng i Vygotskys sosiokulturelle perspektiv på læring. Nettopp fordi utviklingen løper fra det sosiale til det individuelle, er barnet i stand til å utføre en handling i samarbeid med andre før det er i stand til å utføre handlingen alene (Imsen, 2020, s. 200). Ifølge Vygotsky (1978) må man forstå individets utvikling fra to synspunkter – det aktuelle utviklingsnivået og det potensielle utviklingsnivået. Det aktuelle utviklingsnivået

ligger nærmest eleven, som forteller at det er en grense for hva eleven kan klare alene og uten hjelp (Imsen, 2020, s. 200). Det potensielle nivået handler derimot om at det er en ny grense som forklarer hva eleven kan klare med hjelp og støtte fra for eksempel medelever eller lærere. Område mellom det eleven kan klare alene og det eleven kan klare med hjelp kalles for den proksimale utviklingssonen. Dette er betegnet som den pedagogiske utfordringen i læringsarbeidet. Når eleven befinner seg i den proksimale utviklingssonen er det viktig at læreren bruker stillasbygging for å hjelpe eleven. Med stillasbygging menes det at man bygger et stillas slik at eleven kan klatre videre i stillaset med litt hjelp fra læreren eller andre medelever (Vygotsky, 1978). Vygotsky definerer det proksimale utviklingsnivået på følgende måte: «*It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in a collaboration with more capable peers*» (Vygotsky, 1978, s. 86). Hovedmålet i læringsprosessen er å få eleven til å arbeide aktivt sammen med andre, og derfor må både andre medelever og lærere være tilgjengelig med hjelp og støtte for å oppnå læringsmålet (Imsen, 2020, s. 200). Oppsummert forklarer Vygotsky (1978, s. 86-87) at “*The actual developmental level characterizes mental development retrospectively, while the zone of proximal development characterizes mental development prospectively*”.



Figur 2.1. Den proksimale utviklingssonen (Imsen, 2020, s. 200).

2.2 Tidligere forskning – Elevers erfaringer med samarbeidslæring i kroppsøving.

En tidligere studie gjort av Bjørke og Mordal Moen (2020) har gjort viktige funn i forbindelse med samarbeidslæring i kroppsøvingfaget. Denne studien bygger på 24 leksjoner med fokus på samarbeidslæring i kroppsøvingfaget. Hensikten med denne studien var å undersøke elevenes læringsreise fra deres, og lærerens perspektiv. Studien til Bjørke og Mordal Moen

(2020) ser på det som hensiktsmessig å undersøke samarbeidslæring i kroppsøvningsfaget da det i nyere tid er blitt testet ut i faget. Denne studien tar i bruk Johnson og Johnson (2009) sin forskning om samarbeidslæring og deres fem kritiske element. I studiens analysedel var det tre temaer som viste seg å være svært sentrale. Det første temaet handlet om hvordan elevene gikk fra å ha et negativt syn til et positivt syn på samarbeidslæring. Dette har tilknytning til en tidligere rapport gjort av Hatlevik og Sandberg (2003) der det også ble pekt på at samarbeidslæring var noe som krevde trening og at elevene var nødt til å få tid til å bli kjent med måten å jobbe på for at det skulle fungere. For at samarbeidslæring skulle fungere pekte rapporten på at elevenes motivasjon til fagstoffet, i tillegg til at det å jobbe med andre elever var en nøkkelfaktor for å oppnå suksess.

Studien til Bjørke og Mordal Moen (2020) pekte på at det å gå fra å være en deltaker i kroppsøvningsfaget med fokus på høy aktivitet til å bli en lærende elev i samarbeidsgrupper i kroppsøvningsfaget kunne være svært utfordrende. Lærerne i denne studien fant flere punkter for forbedring slik at elevene skulle oppnå læring gjennom å ha fokus på samarbeidslæring. Dette gjorde at flere elever opplevde læring gjennom samarbeid som noe positivt. Etter en periode med samarbeidslæring viste studien at elevene selv ønsket å jobbe i ulike grupper og ha ulike roller for å få et enda bedre læringsmiljø. Som en konsekvens av dette ble elevene også enda bedre kjent med hverandre. Artikkelen til Dyson et al. (2021) viste dessuten at det å ha fokus på samarbeidslæring gjorde at elevene fikk bygge relasjoner til andre og fikk skape nye vennskap.

Å ha klare læringsmål for timen var det andre temaet studien til Bjørke og Mordal Moen (2020) fant ut var viktig for elevene. I utgangspunktet mente elevene i denne studien at kroppsøvningsfaget var et fag der de skulle komme “i form” og få et avbrekk fra de andre stillesittende og teoretiske fagene i skolen. Sæle og Hallås (2020, s. 37) skriver at kroppsøvningsfaget er et skolefag som i likhet med andre fag i skolen har et eget formål og en egen læreplan. Det er derfor forventet at kroppsøvningsfaget er et læringsfag som opptrer på lik linje som de andre fagene i skolen. Elevene i studien til Bjørke og Mordal Moen (2020) uttrykket at det å ha klare læringsmål for kroppsøvingstimene var noe de satte pris på. Dette gjorde at elevene var mer klar over hva de skulle lære i timene. Ved å ha klare læringsmål i timene forstod elevene at kroppsøvningsfaget også var et læringsfag på lik linje med de andre fagene på skolen. Noen elever nevnte at det å ha samme læringsmål over flere økter var

meningsfylt. På denne måten kunne elevene diskutere med hverandre hva de måtte jobbe videre med for å lykkes.

Det tredje temaet var sosial og emosjonell læring. Her viste det seg at noen elever var komfortable med å jobbe sammen med andre elever etter noen få timer, i motsetning til andre som hadde behov for mer tid. Noen elever tok hele sytten timer før de følte seg komfortable til å jobbe med resten av gruppen sin. Derimot var dette et bevis på at alle elever, uavhengig av bakgrunn eller evner kunne lære gjennom bruk av samarbeidslæring. En ting som lærerne la merke til i løpet av prosjektet, var hvordan klassemiljøet gikk fra å være individorientert til å ha mer fokus på samarbeid med andre elever (Bjørke & Mordal Moen, 2020). Elevene i studien til Dyson et al. (2021) viste også til en utvikling av mellommenneskelige ferdigheter blant elevene ved bruk av samarbeidslæring i kroppsøvfingsfaget. I studien til Dyson et al. (2021) ble elevene blant annet flinkere til å lytte til hverandre, oppmuntre andre og inkludere klassekamerater.

Selv om mange av elevene i Bjørke og Mordal Moen (2020) sin studie hadde uttrykt at de ønsket å jobbe med sine beste venner kom det frem at de hadde lært mye av å jobbe sammen med andre som de ikke alltid var sammen med. Studien viste at elevene ble flinkere til å vise respekt, lytte til hverandre, dele meninger, diskutere med hverandre for så å bli enige om et valg var viktig. Elevene ville fullføre oppgavene sammen, og de ønsket å lykkes uavhengig av hvem de jobbet sammen med. Med bakgrunn i denne tidligere studien ser vi det som nyttig å undersøke samarbeidslæring i kroppsøvfingsfaget, samt hvilken betydning de fem kritiske elementene til Johnson og Johnson (2009) har for samarbeidslæring i kroppsøvfingsfaget. Studien har gitt oss et grunnlag for hva vi ønsket å bygge videre på. Det vil være hensiktsmessig å ta i bruk aksjonsforskning for å undersøke studiens problemstilling. Dette vil bli nærmere utdypet i kapittel 3.0.

2.3 Samarbeidslæring i kroppsøvfingsfaget

Samarbeid regnes å være en av de viktigste ferdighetene i nyere tid. Å kunne samarbeide med andre er relevant for mestring i en globalisert og digitalisert verden (Flatås, 2021, s. 3). Å plassere elever i grupper fører ikke nødvendigvis til at de samarbeider. For at elevene faktisk skal samarbeide er det viktig at læreren forstår hvilke enkeltkomponenter som fører til samarbeid i en gruppe (Johnson et al., 1996, s. 17). Samarbeidslæring er et sammensatt begrep som består av både samarbeid og læring. Elevene skal både lære å samarbeide, men kanskje det

aller viktigste i en kroppsøvingssammenheng er at elevene skal lære, og tilegne seg kunnskaper og motoriske ferdigheter gjennom samarbeid. Samarbeidslæring kan styrke elevenes evne til å tenke kritisk og gi hverandre konstruktiv kritikk. Ved å ta i bruk samarbeidslæring som en metode kan det styrke elevenes evner til å lytte og forstå medelever (Flatås, 2021, s. 3). Samarbeidslæring er en pedagogisk modell som har vokst frem for å utvikle sosiale og emosjonelle ferdigheter (Dyson et al., 2021). I samarbeidslæring tilrettelegges undervisningssituasjonen slik at elevene arbeider sammen mot et felles mål. Elevene jobber ofte i små strukturerte og heterogene grupper for å mestre faginnholdet. Når elevene jobber sammen er de ikke bare ansvarlige for å lære innholdet selv, men å hjelpe de andre i gruppen i deres læringsprosess (Dyson & Casey, 2016, s. 3). Man kan si at samarbeidslæring er basert på at to hoder tenker bedre enn ett og det er derfor viktig at alle til enhver tid er aktiv i selve læringsarbeidet (Flatås, 2021, s. 9). Hovedmålet med samarbeidslæring er at elevene skal danne sosiale relasjoner mellom hverandre og kunne forbedre ferdighetene sine gjennom det sosiale forholdet som oppstår (Sharan, Herts-Lazarowitz, & Slavin 1977; Bradford et al., 2014, s. 6). Samarbeidslæring er også en metode som er elevsentrert, der elevene jobber sammen i grupper for å fullføre en gitt oppgave (Bolukbas et al., 2011; Bradford et al., 2014, s. 6). Fordelen med samarbeidslæring er at det i stor grad er basert på et klart teoretisk grunnlag og at det finnes mange validerende forskningsstudier som forklarer og viser hvordan man kan ta i bruk dette i undervisningen (Johnson & Johnson, 2009). Det er derimot viktig å poengtere at vi i en undervisningssituasjon i kroppsøvingsfaget ikke kun skal bruke samarbeidslæring for å lære om samarbeid. I kroppsøvingsfaget er det kompetansemålene som skal være i fokus, og så kan denne metoden være med på å organisere undervisningen, samt bidra til å støtte opp om å nå læringsmålet. Det er imidlertid viktig å ha tydelige strukturer i undervisningen som legger til rette for at alle elever kan være inkludert i læringsaktivitetene.

2.3.1 Fem kritiske element i samarbeidslæring

Som et resultat av forskningen til Johnson og Johnson (2009) ble samarbeidslæring delt inn i fem kritiske element. Johnson og Johnson (2009) hevder at de fem punktene må være til stede for at vi kan kalle en gruppe for en «samarbeidende gruppe». Hovedmålet er å redusere individuelt og konkurransebasert undervisning i klasserommet (Aakervik et al., 2006). De fem kritiske elementene blir også navngitt som «de fem ufravikelige» og inkluderer: 1) Positiv gjensidig avhengighet, 2) individuelt ansvar, 3) samspill ansikt til ansikt, 4) riktig bruk av sosiale ferdigheter og 5) prosessvurdering (Johnson & Johnson, 2009). Johnson & Johnson hevder at de fem kritiske elementene medierer effektiviteten i samarbeidslæring (Johnson & Johnson,

2009, s. 366). På bakgrunn av dette ser de på det som verdifullt å implementere de fem kritiske elementene i undervisningen, og bruke de som et rammeverk for å oppnå best mulig læring. Dyson og Casey (2016) uttrykker derimot en bekymring til at det kun er fem kritiske element, og hevder at det ikke er tilstrekkelig informasjon. På bakgrunn av det, har Dyson & Casey utarbeidet tre tilleggspunkter: Læreren som tilrettelegger, heterogene grupper og læringsstruktur (Dyson & Casey, 2016). I denne oppgaven har vi valgt å kun ta utgangspunkt i de fem kritiske elementene.

1. Positiv gjensidig avhengighet

Dette elementet går ut på at elevene må stole på hverandre for å kunne gjennomføre den gitte oppgaven. Elevene kan bare lykkes hvis de andre teammedlemmene også gjør det. Dersom ett av medlemmene i gruppen mislykkes, betyr det at resten av gruppen ikke har lyktes (Johnson & Johnson, 2009). Her handler det om at gruppemedlemmene må utvikle en positiv gjensidig avhengighet til hverandre for at gruppen skal nå de ønskede målene. For å komme med et konkret eksempel kan man si at i håndball er den personen som kaster ballen, samt den som mottar ballen gjensidig avhengig av hverandre. Den som kaster ballen, vil med andre ord ikke oppnå suksess om mottakeren av pasningen ikke lykkes. Den positive gjensidige avhengigheten som binder gruppemedlemmer sammen antas å resultere i følelser av ansvar for å fullføre sin del av arbeidet i gruppen, samt tilrettelegge for arbeid til andre i gruppen (Johnson & Johnson, 2009).

Sosial gjensidig avhengighet er et viktig element for å fremme god samarbeidslæring. Teorien til Johnson og Johnson (2009, s. 366) om *sosial gjensidig avhengighet* er tuftet på Morton Deutsch sin undersøkelse på hvordan spenningssystemene til forskjellige mennesker kan henge sammen. Johnson og Johnson (2009) skiller mellom to typer sosial gjensidig avhengighet. Som en felles betegnelse på begrepet hevder Johnson og Johnson (2009, s. 366) at «*sosial avhengighet eksisterer når måloppnåelsen til person A påvirkes av person B sine handlinger.*» Likevel skiller de mellom positiv gjensidig avhengighet og negativ gjensidig avhengighet. Positiv gjensidig avhengighet oppstår når handlinger til individer fremmer en oppnåelse av et felles mål. Det eksisterer altså en positiv gjensidig avhengighet når «*individer oppmuntrer og legger til rette for hverandres innsats for å fullføre oppgaver for å nå gruppens mål*» (Johnson & Johnson, 2009, s. 366). Negativ sosial gjensidig avhengighet oppstår når handlinger til individer hindrer oppnåelse av hverandres mål. Det er altså en negativ korrelasjon mellom individers måloppnåelser. Ingen gjensidig avhengighet eksisterer når det ikke er noen

sammenheng mellom individers måloppnåelser; individer som oppfatter at oppnåelsen av deres mål ikke er relatert til andres måloppnåelse (Johnson & Johnson, 2009)

2. Individuelt ansvar

Det andre elementet er individuelt ansvar. Dette kritiske elementet foregår på to plan, der det første planet er at gruppen som helhet har ansvar for å nå de målene som er satt (Johnson et al., 1996, s. 17). For det andre har alle elevene i gruppen et individuelt ansvar for å fullføre sin del av oppgaven, og lære noe underveis. Dersom hver elev gjør sin del av oppgaven og inkluderer seg i gruppen, vil det kunne styrke gruppearbeidet og det kollektive læringsarbeidet (Dyson & Casey, 2016, s. 5). Når alle elevene føler på et individuelt ansvar overfor sin gruppe er det vanskeligere for den enkelte elev å melde seg ut av gruppen (Johnson & Johnson, 2009, s. 368). Å føle at man feiler eller svikter seg selv er aldri en god følelse, men å svikte andre vil for de fleste elever føles enda verre. Jo mer en person blir likt og respektert av de andre i gruppen, jo mer ansvar vil den enkelte føle overfor de andre i gruppen sin (Wentzel, 1994; Johnson & Johnson, 2009, s. 368). Ved å ha et individuelt ansvar unngår man at enkelte elever blir såkalte «gratispassasjerer» i gruppearbeidet.

3. Samspill ansikt til ansikt

Samspill ansikt til ansikt er det tredje elementet. Ansikt til ansikt interaksjon oppstår når elevene diskuterer strategier sammen og forklarer hverandre hvordan de kan løse de gitte oppgavene (Flatås, 2021, s. 16). Skal samarbeidet i gruppen være meningsfylt er det viktig at gruppemedlemmene opplever arbeidet de gjennomfører sammen som nyttig (Johnson et al., 1996, s. 18). Hver enkel elev i gruppen bør delta i en positiv og støttende dialog, samt gi positive kommentarer til resten av gruppen (Dyson & Casey, 2016, s. 6). Styrkende samhandling oppstår når elevene oppmuntrer hverandre og legger til rette for at innsatsen til hvert enkelt gruppemedlem har betydning for å oppnå gruppens mål (Johnson & Johnson, 2009, s. 368). Ifølge Dyson og Casey (2016) kan man si at dette kritiske elementet går ut på at elevene hjelper hverandre til å lære.

4. Riktig bruk av sosiale ferdigheter

Når læreren setter sammen elever på en gruppe og gir dem en oppgave, samt ber dem om å samarbeide, er det ikke noe garanti for at de er i stand til å samarbeide effektivt (Aakervik et al., 2006, s. 55). Det fjerde elementet handler derfor om riktig bruk av sosiale ferdigheter. Samarbeidsevner er ikke medfødt, det er noe som må læres. Læreren må derfor undervise

elevene i de sosiale ferdighetene som kreves for å få til et konstruktivt samarbeid, og motivere eleven til å bruke disse ferdighetene slik at samarbeidet kan være effektivt (Aakervik et al., 2006, s. 55). I følge Dyson og Casey (2016, s. 6) utvikles sosiale ferdigheter gjennom at elevene lytter til hverandre og tar beslutninger sammen. Det må gis rom for en avslappet kommunikasjon der elevene inkluderes, og oppmuntrer hverandre. For å nå et felles mål må elevene bli kjent med hverandre og stole på hverandre. De må også kunne kommunisere med hverandre og akseptere eventuelle forskjeller som finnes (Johnson & Johnson, 2009). Tidligere forskning viser til at en positiv interaksjon og utvikling av sosiale ferdigheter blant elever i stor grad påvirker skoledeltakelsen og elevenes prestasjoner (Cornelius-White, 2007; Wang, Haertel, & Walberg, 1993; Dyson & Casey, 2016, s. 6).

5. Prosessvurdering

Prosessvurdering er det siste elementet, og er ifølge Dyson og Casey (2016) det viktigste av de fem kritiske elementene. Her skal elevene reflektere over hva de har oppnådd og hva de har gjort bra, samt hva de er nødt til å jobbe videre med. Elevene skal veilede en diskusjon som er elevsentrert, det vil si at diskusjonen skal være drevet av elevene og ikke læreren. Ifølge Johnson og Johnson (2009) er formålet med prosessvurdering å tydeliggjøre, i tillegg til å forbedre effektiviteten ved at medlemmene utfører de nødvendige prosessene for å nå gruppens mål. Det forventes at medlemmene i gruppen har respekt ovenfor de andre gruppemedlemmene og respekt for hverandres bidrag til gruppearbeidet. Ved å ha respekt for gruppen og gruppemedlemmene økes medlemmenes tro på at de er verdsatt i gruppen (Emler & Hopkins, 1990; Tyler & Smith, 1999; Johnson & Johnson, 2009, s. 370). Dermed vil flere av gruppemedlemmene føle en viss forpliktelse overfor gruppen sin og ha et større ønske om å lykkes sammen. Dette kritiske elementet kan ofte bli sett på som unødvendig og stjeling av tid i timene. I noen tilfeller velger lærerne å ikke gjennomføre dette kritiske elementet da de anser det som en «tidstyv» i timene. Men tidligere forskning har derimot vist at dette kritiske elementet er svært viktig for læringen til elevene. Læring oppstår når elevene får en sjans til å snakke sammen om hva de har gjort bra i timene og hva de kan jobbe videre med (Darnis & Lafont, 2013; Dyson & Casey, 2016, s. 63). Prosessvurdering er viktig da læreren kan få tilbakemeldinger fra elevene om hva som fungerte og ikke. Elevene får dessuten mulighet til komme med løsninger, få tilbakemeldinger og dele deres suksess med resten av klassen. Den informasjonen som kommer frem gjennom dette elementet kan være nyttig da en skal i gang å planlegge fremtidige undervisningstimer (Dyson & Casey, 2016, s. 63).

3.0 Forskningsmetode og design

I denne delen av oppgaven vil det bli redegjort for de metodiske tilnærmingene som ligger til grunn for masteroppgaven. Vi valgte å ta i bruk aksjonsforskning da denne måten å jobbe på ga oss som forskere en nærhet til forskningsfeltet. Ved å ta i bruk aksjonsforskning fikk vi være tettere på deltakerne i studien og sett hvordan de har respondert. Aksjonsforskning som metode så vi på som en fin inngangsbillett for profesjonsutvikling. Å være til stede i lærings situasjoner har gitt oss erfaringer som vi kan ta med videre i vår profesjonsutvikling. Først vil vi presentere hva aksjonsforskning er, og forklare hva Lesson Study som metode innebærer. Deretter vil vi utdype hvilket utvalg som er inkludert i studien, i tillegg til å presentere de ulike datainnsamlingsmetodene som danner hovedgrunnlaget for våre resultater i oppgaven. Etter at vi har gjort rede for spørreskjema, intervju og observasjon, forklarer vi hvordan Lesson Study-syklusen har foregått i praksis. Til slutt blir validitet og reliabilitet knyttet til studien vurdert, i tillegg til en presentasjon av de etiske vurderingene som er foretatt under hele prosjektet.

3.1 Aksjonsforskning

I denne masteroppgaven har vi tatt i bruk aksjonsforskning. Aksjonsforskning er en anvendt metode innen samfunnsforskning fordi man kobler praktisk nytte og forskning i samme prosess (Levin, 2017, s. 31). Hensikten med aksjonsforskning er kort fortalt å ha direkte og umiddelbar påvirkning på forskningsområdet. For å utvikle læreres individuelle og kollektive profesjonskunnskap, må lærere forske i og på sin praksis. Aksjonsforskning er en tilnærming som lærere og skoler kan bruke for å utvikle seg og sin undervisning til fordel for elevenes læring og utvikling (Ulvik et al., 2016). I vår situasjon, som snart ferdig utdannede kroppsøvlingslærere, har vi et ønske om å lære mer om hvordan vi kan forske og forbedre kvaliteten på undervisningen. I dag er skoler utsatt for en stadig økende forventning om å drive forsknings og utviklingsarbeid for å forbedre sitt undervisningstilbud (Ulvik et al., 2016). Derfor ser vi på det som nyttig og lærerikt å bruke masteroppgaven som en inngangsbillett til å få erfaringer og lære mer om forskning på lærernes undervisningspraksis.

Tiller (1999) skiller mellom aksjonsforskning og aksjonslæring, der aksjonslæring blir omtalt som aksjonsforskningens lillebror. Aksjonslæring er noe de fleste kan gjøre, da utgangspunktet er at man tar tak i omgivelsene med sikte på å forandre dem til noe bedre. Aksjonslæring kan defineres som: *«En kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer, der*

intensjonen er å få gjort noe» (Tiller, 1999, s. 47). Det handler om å stille spørsmål til sin egen praksis og finne muligheter for en ønsket endring og utvikling (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 19-20). Aksjonsforskning defineres av Tiller (1999, s. 43) på følgende måte: «*Aksjonsforskning er ikke en metode eller en særegen type data, men et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter*». Aksjonsforskning har som grunnprinsipp at resultatene som skapes skal komme praktikerne til gode på en eller annen måte (Tiller, 1999, s. 40). I en skolekontekst kan dette innebære en forbedret undervisningspraksis. Aksjonsforskning krever, som all annen forskning systematisk og gyldig dokumentasjon slik at funn og resultater er tilgjengelig for allmenn debatt og en kritisk evaluering (McNiff & Whitehead, 2005; Steen-Olsen & Eikseth, 2009, s. 18). Som all annen forskning starter også aksjonsforskning med å stille spørsmål. Dette er gjerne spørsmål som er tett knyttet opp mot det man har et ønske om å forbedre eller fornye (Tiller, 2004, s. 19).

3.1.1 Lesson Study som metode for aksjonsforskning

Med bakgrunn i at aksjonsforskning i seg selv ikke er en tydelig definert metode (Tiller, 1999, s. 40), har vi tatt i bruk Lesson Study som forskningsdesign. Ifølge Olsen og Wølner (2017, s. 131) kan Lesson Study sees på som en form for aksjonsforskning Tidligere i utdanningen har vi både lært om, og praktisert Lesson Study i samarbeid med andre studenter. Basert på vår tidligere erfaring med metoden, var det naturlig for oss å ta i bruk denne metoden i vår masteroppgave. Som kjent er samarbeidslæring et sentralt tema i denne masteroppgaven. Derfor har vi som forskere gjort et bevisst valg om å ta i bruk Lesson Study som forskningsdesign, da det kan sammenlignes med lærersamarbeid i aksjon. Lesson Study handler om å profesjonalisere lærerarbeidet gjennom lærersamarbeid. Det er “lærerens læring satt i system”, og har til hensikt å vurdere og utvikle undervisningspraksisen (Munthe et al., 2015). I tillegg handler det om å ha elevenes læring i fokus. Lesson Study er hovedsakelig en metode der lærerne planlegger i fellesskap en undervisning, for deretter observere hverandre og reflektere over den gjennomførte undervisningen for å stadig gjøre undervisningen bedre (Utdanningsforskning, 2015). I Lesson Study forsker lærerne på egen praksis og målsettingen er å øke elevenes læringsutbytte (Utdanningsforskning, 2015). Målet med Lesson Study er å bruke den metodiske tilnærmingen til å innhente informasjon om et forskningsspørsmål eller et problemområde som lærerne på forhånd har bestemt seg for. Det er vanlig å gjennomføre Lesson Study syklusen på én undervisningsøkt. Vi har derimot gjennomført mange Lesson Study sykluser, da vi har utarbeidet et undervisningsopplegg som strekker seg over en periode

på tre uker. Derfor har vi gjennomført seks Lesson Study sykluser med hver klasse, som totalt blir 12 økter.

Denne oppgaven har til hensikt å undersøke hvilke erfaringer elever har med samarbeidslæring i kroppsøvningsfaget. Derfor er det avgjørende å både se på hvordan elevene responderer på undervisningen, og hva de forteller at de erfarer. På den måten kan Lesson Study bidra til målrettet læring og utvikling på området der hvor man har behov for kompetanseutvikling. Ved å bruke Lesson Study som metode har vi sammen med lærerne diskutert, planlagt og laget et undervisningsopplegg som støtter Johnson & Johnson (2009) sin teori om de fem kritiske elementene. I forkant av studien diskuterte vi, sammen med lærerne hvordan vi skulle ta i bruk de fem kritiske elementene i undervisningen. Ved å diskutere sammen har vi prøvd oss frem og laget et undervisningsopplegg i fellesskap som støttet opp om de fem kritiske elementene. Lærerne har gjennomført undervisningsopplegget, og vi har observert elevene. I etterkant av hver undervisningsøkt har vi hatt en liten samtale med lærerne der vi har diskutert øktene og notert ned noen endringer som kunne være viktig å ta med seg videre i prosessen. I noen av øktene så vi det som nødvendig gjøre noen endringer eller legge til flere prediksjoner til den neste læreren skulle gjennomføre den sammen økten med sin klasse (se vedlegg 7). Etter at alle seks undervisningsøktene ble gjennomført med begge klasse, har vi sammen med de to lærerne hatt en oppsummerende samtale der hvor vi har reflektert og diskutert hele undervisningsperioden. På denne måten fikk vi høre lærernes erfaringer, og vi fikk dele våre observasjoner og refleksjoner rundt undervisningsøktene.

3.2. Datainnsamlingsmetoder

I denne oppgaven har vi gjennom Lesson Study tatt i bruk observasjon for å hente inn informasjon om hvordan elevene responderer på undervisningsopplegget. Elevene har blitt observert samtlige 6 undervisningsøkter, som har gitt oss informasjon om hvordan elevene reagerer og uttrykker seg i undervisningssituasjoner. I tillegg til observasjon, har vi i denne oppgaven valgt å bruke intervju som en supplerende metode selv om det egentlig ikke er vanlig i en Lesson Study syklus. Bakgrunnen for at vi ønsket å ta i bruk intervju i etterkant av hele prosjektet, var fordi vi ønsket å få et større innblikk i elevenes personlige perspektiv og erfaringer fra undervisningsperioden. På den måten har vi sammenfattet våre observasjoner med det elevene faktisk forteller at de erfarer. Totalt i studien er det inkludert syv informanter, som har blitt intervjuet i forkant og etterkant av Lesson Study prosjektet som har foregått over en treukers periode. Nedenfor vil vi presentere nærmere om observasjon og intervju. Videre vil vi

presentere utvalget og spørreskjemaet som har blitt brukt for å hente ut informanter. Til slutt presenteres Lesson Study syklusen i fire faser som hele denne oppgaven baserer seg på.

3.2.1 Observasjon

Observasjon er noe vi hele tiden bruker i det daglige livet gjennom sansene våre. I forskning blir også observasjon brukt, men på en mer systematisk måte som til slutt ender opp som informasjon og data som er relevant for forskningen man holder på med (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 61). Observasjon egner seg bra når forskeren ønsker direkte tilgang til det som skal undersøkes, som i vårt tilfelle er elevenes erfaringer, væremåte og holdninger i kroppsøvingstimene. Når en observerer bruker man alle sansene man har gjennom å høre, se, føle og berøre. Alle inntrykkene man får påvirker opplevelsen og deretter vår egen observasjonen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62). I utgangspunktet kan man tenke seg at det finnes to former for observasjon: *observasjon av første orden* og *observasjon av andre orden*. Observasjon av andre orden handler om at læreren eller studenten observerer en situasjon som han eller hun inngår i. I denne studien har vi tatt i bruk observasjon av første orden som handler om at læreren eller studenten observerer den pedagogiske situasjonen og har dette som sin primære oppgave. Grunnen til at vi har valgt denne formen er for å sikre høy kvalitet i observasjonene da vi ikke trengte å konsentrere oss om andre oppgaver underveis (Bjørndal, 2017, s. 33).

I dette prosjektet har vi utarbeidet observasjonsskjemaet i fellesskap på grunnlag av problemstillingen, undervisningsopplegget og prediksjonene som er gjort i forkant. Vi har satt av god tid for å systematisk gå igjennom hva vi ønsker å observere og få svar på. Observasjonsskjemaet er utformet slik at vi kunne observere to elever om gangen. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 71) kalles dette en strukturert observasjon. En strukturert observasjon har tydelige avgrensninger på den måten at man har forhåndsdefinerte kategorier som man ser spesielt etter (Johannessen et al., 2016, s. 141). Dette gjorde at det var lettere for oss som observatører å vite hva vi skulle se etter i kroppsøvingstimene. Når man tar i bruk strukturert observasjon er det vanlig å bruke et observasjonsskjema, der informasjonen kategoriseres i predefinerte bolker. På denne måten slipper forskeren å skrive hele setninger og får derfor tid til å observere en person, samtidig notere det som skjer (Johannessen et al., 2016, s. 141). I dette prosjektet printet vi ut observasjonsskjemaet på forhånd og noterte med penn og papir underveis i undervisningen.

Vi valgte å være til stede i undervisningen, men ikke aktive deltakere, og det er dette som Christoffersen og Johannessen (2012, s. 69) beskriver som en ikke-deltagende observatør. Bakgrunnen for dette valget var at vi hadde fullt fokus på elevene vi observerte, samt fokusere på å notere underveis i kroppsøvingstimene. Vi skrev ned hvordan elevene handlet med kroppen, i tillegg til hvordan og hva de kommuniserte. Dette gjorde at notatene vi tok fortløpende i timen var ferske. Tjora (2010, s. 73) nevner at observasjonsstudier kan bidra til en forskningseffekt, som vil si at de som blir observert handler annerledes enn de ellers ville gjort i den gitte situasjonen. Dette håper vi at vi klarte å unngå ved at vi underveis i observasjonen prøvde å være så diskre som mulig. Ifølge Dalland og Keeping (2020, s. 113) glemmer da elevene at man er til stede og oppfører seg mest mulig slik de normalt gjør. For at observasjonene skal være troverdige er det viktig med et observasjonsskjema som er ferdig strukturert. Et observasjonsskjema skal ha en fast struktur og inneholde en foreløpig tolkning og konkrete opplysninger (Dalland, 2017, s. 102). På bakgrunn av dette utarbeidet vi et observasjonsskjema som la tydelige føringer på hva vi ønsket å observere (Vedlegg 5).

3.2.2 Intervju

Som en supplerende metode til observasjon, har vi valgt å gjennomføre elevintervju av informantene i forkant og etterkant av prosjektet. Dette ble har blitt brukt for å styrke aksjonsforskningen med mer informasjon fra elevenes personlige perspektiver. Selv om det ikke er vanlig å transkribere elevintervju i en vanlig Lesson Study syklus, har vi i denne masteroppgaven valgt å gjøre det for å få frem elevenes erfaringer med samarbeidslæring. Dette kommer derfor i tillegg til de fire syklusene som Lesson Study innebærer. I vår oppgave har vi valgt å intervju syv elever som er fordelt på to klasser. Det har vært en tidkrevende prosess i tillegg til Lesson Study syklusen, men til gjengjeld sitter vi igjen med mye informasjon som kan bidra til å gi svar på oppgavens problemstilling. Det er viktig å poengtere at disse syv elevene som ble intervjuet, ikke visste at det var kun dem vi observerte, selv om de hadde samtykket til at vi kunne observere dem. Dette var et bevisst valg, da vi ønsket at elevene skulle oppføre seg mest mulig vanlig, og ikke tenke på at vi observerte kun dem.

En intervjuguide har blitt utarbeidet og benyttet som selve grunnlaget for intervjuet. Den har til hensikt å lede den som gjennomfører et intervju med et eller flere intervjuobjekt (Dalland, 2017, s. 78; Thagaard, 2018, s. 89). Formålet med et intervju er å få fylldig og omfattende informasjon om hvilke erfaringer mennesker har med ulike problemstillinger (Thagaard, 2018, s. 89). Et intervju kan utformes på flere ulike måter, både strukturerte og ustrukturerte intervju. I denne

studien har vi tatt i bruk semi-strukturert intervju som er en delvis strukturert tilnærming. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver at målsettingen til et semi-strukturert intervju er å forstå deltakernes perspektiv. I intervjuet skapes kunnskap i møte mellom forskeren og intervjuobjektet. Forskeren har forslag til spørsmål klare på forhånd, men er ikke opptatt av at disse stilles i en bestemt rekkefølge. Spørsmålene stilles der det er naturlig å bringe dem inn i kommunikasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). På forhånd av intervjuet hadde vi utarbeidet en intervjuguide for å strukturere intervjuene. Vi valgte å ha ferdigformulerte og fullstendige spørsmål i intervjuguiden. For å være sikker på at vi ikke skulle stå fast om elevene ga korte svar, hadde vi på forhånd utarbeidet stikkordpregede oppfølgingsspørsmål (Tjora, 2010, s. 113). Disse hadde vi behov for å bruke ved flere anledninger da noen elever oppga korte svar.

Thagaard (2018) trekker frem at det kan være utfordrende å stille spørsmål som er nok utdypende. For det andre kan det være utfordrende å ikke havne i fallgruven med å stille ledende spørsmål til intervjuobjektene. Selv om vi ikke er kroppsøvlingslærerne til elevene som er inkludert i studien, kan det reises spørsmål om elevene forteller det de «tror» vi som forskere ønsker å høre. For det tredje kan intervju, og prosessen med å transkribere og systematisere informasjon være tidkrevende. En grunnregel i forhold til intervju er å gjennomføre færre intervjuer og analysere disse skikkelig. Har man for mange intervjuer man skal gjennomføre vil risikoen øke for at man drukner i all data, og at man ikke klarer å lage en sammenhengende og nyskapende analyse av materialet (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 21). På bakgrunn av dette valgte vi å intervju de samme elevene før og etter observasjonen. Dette så vi som gjennomførbart da vi var to stykk sammen. Under intervjuene så hadde den ene hovedansvaret for å intervju, imens den andre skrev notater. For at begge skulle få prøve seg i rollen som intervjuer byttet vi på hvem som intervjuet og hvem som tok notater. Intervju 2 ble som nevnt gjennomført etter intervusjonen med de utvalgte elevene. Dette var for å kunne videreføre det vi observerte hos elevene inn i intervjuet om det skulle være nødvendig. Formålet med det andre intervjuet var å få innsikt i elevenes erfaringer og opplevelser gjennom de tre ukene med samarbeidslæring. Intervjuguide 1 ligger vedlagt som vedlegg 3 og intervjuguide 2 ligger vedlagt som vedlegg 6.

For å få en oversikt over datainnsamlingen som har blitt benyttet, har vi laget en oversikt i tabell 3.2. Tabellen følger innhenting av data som en tidslinje fra start til slutt i prosjektet.

Tabell 3.2. *En komprimert oversikt over datainnsamlingen.*

Hva	Formål
Spørreskjema – (Se Vedlegg 2)	Spørreskjemaet skulle finne hvilke elever som ønsket, samt passet kriteriene for å delta i studien. Vi satt igjen med et utvalg på syv elever, fordelt på en 8.klasse og en 10. klasse. Informantene består av begge kjønn.
Intervju 1 – (Se Vedlegg 3)	Med dette intervjuet ønsket vi å bli bedre kjent med de syv elevene, i tillegg til å høre hvilke erfaringer elevene hadde med samarbeidslæring i forkant av aksjonsforskningen.
Observasjon – (Se Vedlegg 5) Undervisningsøkt 1 Undervisningsøkt 2 Undervisningsøkt 3 Undervisningsøkt 4 Undervisningsøkt 5 Undervisningsøkt 6	Observasjon ble brukt metode for å innhente informasjon om hvordan elevene responderte på undervisningsopplegget, og hvordan de samarbeidet i de ulike gruppestørrelsene. Vi observerte de syv elevene som var med i studiene. Elevene i begge klassene ble observert i seks økter, over en treukers lang periode.
Intervju 2 – (Se Vedlegg 6)	Intervju 2 handlet om hva de syv elevene hadde opplevd de siste tre ukene med fokus på samarbeidslæring, samt hvilke erfaringer de satt igjen med. Dette intervjuet ble brukt for å sammenfatte våre observasjoner med det elevene forteller selv at de har erfart. På den måten er det mulig å få et helhetlig bilde av elevenes erfaringer.

3.3 Utvalg

I denne aksjonsforskningen er populasjonen i utvalget fra to klasser på samme ungdomsskole. Vi har gjort et bevisst valg om å inkludere to ulike klassetrinn i vår aksjonsforskning. Det er en klasse fra 8.trinn og en klasse fra 10.trinn som har deltatt i prosjektet. Elevene på denne ungdomsskolen kommer fra fire ulike barneskoler og blir satt sammen i nye klasser når de kommer på ungdomsskolen. Elevene i 10.klasse har gått sammen i en klasse i snart tre år, imens elevene i 8.klasse har gått sammen i ett halv år. Det å inkludere to ulike trinn i studien er et bevisst valg, da vi kan sammenligne funnene. Totalt er det 28 elever i hver av klassene. Begge klassene har også hver sin kroppsøvingslærer, en dame og en mann. I denne studien ønsket vi å inkludere et relativt bredt utvalg av respondenter. Likevel ønsket vi ikke at læreren til elevene skulle gjøre denne utvelgelsesprosessen for oss. For å finne informanter som kunne representere elevgruppene, utarbeidet vi et spørreskjema som vi delte ut til begge klassene i forkant av undervisningsperioden. Elevene som gikk på 8.trinn, måtte først få godkjenning av foreldrene til å gjennomføre spørreskjemaet da de var under 15 år. Spørreskjemaet som ble brukt til utvelgelsen kan du finne som vedlegg i oppgaven (Vedlegg 2). Spørreskjemaet presenteres nærmere i kapittelet nedenfor.

3.3.1 Spørreskjema

Utgangspunktet for utforming av et spørreskjema er å få svar på problemstillingen. I vårt tilfelle handlet spørreskjemaet om å finne hvilke elever som ønsket, samt passet kriteriene for å delta i studien. Derfor er ikke spørreskjemaet en direkte metode for å innhente informasjon til selve problemstillingen, men blir brukt som metode for å velge ut informanter. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 130) er et viktig prinsipp å stille konkrete spørsmål. Ved å stille konkrete spørsmål i et spørreskjema vil det være lettere å samle inn detaljert informasjon, som igjen gjør det lettere å tolke. Et spørreskjema kan ha oppgitte svaralternativ og betegnes da som et *prekodet* spørreskjema. Vi valgte å skrive skjemaet ut og levere det ut i papirform i starten av en time. Ved å ha denne type spørreskjema vil det være lett for respondentene å fylle ut skjemaet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 130). Hovedmålet med spørreskjemaet var å inkludere et bredt spekter av elever. Som et resultat av spørreskjemaet, har vi gjort et bevisst valg i utvelgelsen av respondenter til studien. Vi har valgt å inkludere elever som ikke trives så godt, elever som synes kroppsøving er helt greit og elever som trives veldig godt med kroppsøvingsundervisningen. For å få med et bredt spekter av elever i studien har vi inkludert både jenter og gutter med ulike ferdigheter i kroppsøvingsfaget. På 8.trinn var det seks elever

som ikke ønsket å delta i studien. Elevene på 10.trinn var veldig åpne for å være med i studien, og det var kun en elev som ikke ønsket å delta. For å finne elever som vi kunne inkludere i studien startet vi med å utarbeide et prekodet spørreskjema med ti spørsmål. Dette spørreskjemaet kan leses som et vedlegg til oppgaven (vedlegg 2). Hensikten med spørreskjemaet var å få en oversikt over elevenes deltakelse, trivsel, karakter og foretrukne aktiviteter i kroppsøvfingsfaget. I tillegg svarte elevene på om de trivdes med å samarbeide med andre i kroppsøvfingsfaget, og hvilke aktiviteter de ønsket å ha mer av i undervisningen. Til slutt ble elevene bedt om å krysse av for om de samtykket til å være en del av studien, og om vi kunne plukke eleven ut for et intervju. I spørreskjemaet ble skalaer benyttet på seks av spørsmålene (vedlegg 2). Respondentene ble bedt om å krysse av på en skala fra 1-5, hvor lite godt eller hvor godt påstanden stemte. På skalaen i spørreskjemaet var 1 «Stemmer dårlig» og 5 var «Stemmer bra». På den måten kunne vi håndplukke elever med ulike interesser og holdninger til vår studie.

Med bakgrunn i at vi ikke har hatt kapasitet til å observere og intervjuer alle 56 elevene, har vi gjort en systematisk utvelgelse av informanter. Et strategisk utvalg vil si at man systematisk velger personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til den valgte problemstillingen. Med andre ord så henvender man seg til personer som man på forhånd mener har noe å bidra med i studien (Dalland, 2017, s. 56). I vårt tilfelle var det elevene som vi intervjuet og observerte i undervisningen som bidro i undersøkelsen. Vi hadde et strategisk utvalg på den måten at vi valgte ut ungdomsskoleelever som trivdes greit i faget, samt noen elever som trivdes veldig godt. Dette var, sammen med elevenes karakterer og kjønn, grunnlaget for deltakelse i studien. Ved å inkludere to ulike trinn i studien ga det oss en mulighet for å se om det var noen forskjell i erfaringene de hadde med samarbeidslæring, basert på alder. I tillegg ga det mulighet for å observere eventuelle forskjeller i hvordan elevene responderte på samarbeidslæring i kroppsøving. Vi valgte å ta i bruk denne utvelgelsesstrategien da vi så på den som mest praktisk og hensiktsmessig til å gjennomføre. Tiden vi har hatt til rådighet i denne studien har vært begrenset og vi har derfor valgt et utvalg, bestående av syv elever, som er fordelt med fire elever fra 8.trinn og tre elever fra 10.trinn. Elevene som er med i studien består av begge kjønn, derav tre gutter og fire jenter. Disse elevene har en stor og sentral rolle i aksjonsforskningen, både før, under og etter at undervisningsopplegget har blitt gjennomført.

3.4 Innsamling av data gjennom Lesson Study syklus

Det er vanlig å dele Lesson Study syklusen inn i fire faser. Nedenfor vil vi redegjøre for hovedtrekkene innenfor de fire fasene. Til forskjell fra at Lesson Study ofte brukes til å forske på en undervisningsøkt, har vi i denne oppgaven valgt å ta i bruk Lesson Study på en undervisningsperiode på 3 uker. Derfor har vi i denne oppgaven, i samarbeid med to kroppsøvingslærere, planlagt seks undervisningsøkter. Alle seks undervisningsøktene er gjennomført på to ulike klassetrinn. Derfor har vi totalt samlet inn informasjon fra 12 undervisningsøkter, fordelt på en 8.klasse og en 10. klasse. Etter hver undervisningsøkt har vi hatt en liten samtale med kroppsøvingslæreren som underviste. I fellesskap har vi evaluert hvordan økten utspilte seg, og gjennomgått situasjoner som har vært bra og mindre bra. Om det har vært behov, har vi foretatt små endringer underveis i prosjektet, eller tilført flere prediksjoner der hvor det har vært hensiktsmessig. I etterkant av undervisningsperioden på tre uker har vi samlet forskingsgruppen for en større evaluering av undervisningsforløpet. Da har vi gjennomgått aktiviteter, hendelser og observasjoner som har foregått på 8.trinn og 10.trinn. Vi har også evaluert hva som har fungert bra, og hva vi med fordel kunne gjort bedre til neste gang. For å få enda mer informasjon i forskningsprosjektet, har vi valgt å intervju de 7 observasjonsobjektene i etterkant av undervisningsperioden som en supplerende metode. Dette har vi gjort for å høre deres personlige erfaringer, og få et dypere innblikk i deres tanker og personlige erfaringer. Det er gjennomført 3 elevintervju på 8.trinn og 4 elevintervju på 10.trinn. Denne informasjonen har blitt brukt til å sammenligne observasjon med faktiske elevutsagn. Vi har med andre ord tatt på oss den tidkrevende jobben med å gjennomføre hele 12 lesson-study sykluser, der 6 av dem er på 8.trinn og 6 av dem er på 10.trinn.

Fase 1: Valg av tema og fokus

Den første fasen av Lesson Study-syklusen handler om å planlegge hvilket tema lærerne ønsker å forske på. De involverte i prosjektet velger et avgrenset didaktisk fokus som de ønsker å utforske nærmere, og lære mer om (Olsen & Wølner, 2017, s. 17). Det kan være hensiktsmessig å utarbeide en problemstilling eller forskningsspørsmål. Det er i utgangspunktet viktig at lærerne har en avgjørende innflytelse på valg av utviklingsfokus i Lesson Study prosjektet (Olsen & Wølner, 2017, s. 17). Dette handler om at det er kroppsøvingslæreren som har den største tilknytningen til elevgruppen sin, og derfor kjenner deres behov best (Olsen & Wølner, 2017, s. 17). Med bakgrunn i at dette er en masteroppgave, var vi avhengige av å planlegge og sette noen rammer på forhånd. Derfor valgte vi å bestemme tema og problemområde til

oppgaven før vi kom i kontakt med ungdomsskolen og de inkluderte kroppsøvlingslærerne. I startfasen av prosjektet opprettet vi en liten «forskningsgruppe». Her inkluderte vi to kroppsøvlingslærere som har erfaring og utdanning innenfor kroppsøvlingsfaget. Begge lærerne, en mann og en dame, er både kroppsøvlingslærer og kontaktlærer for hver sin klasse på 8.trinn og 10.trinn. Det er i disse to klassene vi har gjennomført vår aksjonsforskning. Begge lærerne var positive til å forske på egen undervisningspraksis, og var motivert til å delta i prosjektet. Selv om vi på forhånd valgte tema, var de med å utforme prosjektet og fikk inkludere seg i planleggingsprosessen. De så på det som relevant å forske på hvilke erfaringer elevene har med samarbeidslæring, i tillegg til å systematisk sette seg inn i hvordan elever responderer på lærerens undervisningsopplegg.

Fase 2: Planlegging

Hovedmålet med å planlegge en detaljert undervisning er ifølge Olsen og Wølner (2017) at det skal danne grunnlaget for en dobbel læringsprosess. Det er elevenes læring som skal være i fokus, men vel så viktig er lærerens læring og erfaringer i denne prosessen. Planleggingsfasen er tidkrevende, og det er viktig at denne jobben gjøres systematisk og detaljert slik at kvaliteten på undervisningsopplegget blir best mulig. Prosessen med å planlegge undervisningen blir gjennom Lesson Study presentert med å ta beslutninger på seks hovedområder (Olsen & Wølner, 2017, s. 18). Først og fremst må det utformes detaljerte mål for undervisningen. Etterpå må lærergruppen gjøre seg opp en mening om undervisningens innhold, altså hva elevene skal arbeide med. Deretter må det planlegges hvilke arbeidsmåter og aktiviteter som skal tas i bruk som skal støtte opp om undervisningens innhold. Videre trekker Olsen og Wølner (2017) frem at det er viktig å planlegge hvilke rammefaktorer som det må tas hensyn til. Både praktiske forutsetninger som tidsbruk, tilgjengelige læremidler og formelle retningslinjer. Det femte punktet i planleggingsfasen handler om å innhente informasjon om elevgruppens forutsetninger individuelt og som gruppe. Her kan det være nyttig å få informasjon om det er enkelte elever som det må tas hensyn til, og derfor har det vært nyttig å ha kontaktlærerne med i forskningsgruppen. Til slutt må det i planleggingsfasen utarbeides vurderingskriterier og strategier som skal legges til grunn for elevvurdering (Olsen & Wølner, 2017, s. 18).

I planleggingsfasen av prosjektet gjennomførte vi et møte med begge kroppsøvlingslærerne som hadde blitt inkludert i forskningsgruppen. Som studenter av masteroppgaven, hadde vi med et utkast til hvordan vi så for oss at de tre ukene med undervisning kunne se ut. Til forskjell for den tradisjonelle Lesson Study syklusen der hvor det forskes på en enkelt økt, har vi valgt å

forske på en undervisningsperiode, og derfor flere økter. Vi informerte forskningsgruppen om relevant teori, og presenterte de fem kritiske elementene vi ønsker å inkludere som en ramme rundt undervisningen og samarbeidslæring. I fellesskap utarbeidet vi en detaljert undervisningsplan som ligger i et vedlegg til oppgaven. Den inkluderer hvilket kritisk element hver undervisningsøkt har hatt fokus på, i tillegg til lokale læringsmål for hver undervisningstime. Valg av aktiviteter og prediksjoner ble også nøye diskutert, der kroppsøvlingslærerne kom opp med verdifulle innspill. Vi la også opp til at elevene skulle få tid til å reflektere sammen på gruppene i løpet av undervisningen. Et slikt planleggingsmøte var nyttig for å kunne tilpasse undervisningen basert på elevenes forutsetninger. I tillegg var det mulig å ta hensyn til hvilket utstyr vi hadde tilgjengelig i idrettshallen når vi planla aktiviteter og organisering. I fellesskap gjorde vi et bevisst valg om å velge aktiviteter og organisering som både kunne fungere på 8.trinn og 10.trinn. For å få et overblikk over hvordan de tre ukene med undervisning på 8.trinn og 10.trinn ser ut, kan du se en forenklet versjon i tabellen nedenfor. Dette er en komprimert versjon av undervisningsopplegget (vedlegg 4) for å få bedre innsikt i undervisningsforløpet.

Del A – Første undervisningsuke. Gruppestørrelser	
<p>8.trinn:</p> <p>Økt 1 – Vedlegg 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mål: Eleven skal øve på å kommunisere og lytte til medelevene dine - Små heterogene grupper - Kritisk element: Positiv gjensidig avhengighet <p>Økt 2 – Vedlegg 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mål: Eleven skal aktivt øve på å kommunisere og inkludere alle på laget sitt. Eleven skal kunne vurdere hvordan gruppen arbeider sammen. - Store gruppestørrelser. - Kritisk element: Gruppevurderinger. 	<p>10.trinn:</p> <p>Økt 1 – Vedlegg 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mål: Eleven skal øve på å kommunisere og lytte til medelevene dine - Små heterogene grupper - Kritisk element: Positiv gjensidig avhengighet <p>Økt 2 – Vedlegg 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mål: Eleven skal aktivt øve på å kommunisere og inkludere alle på laget sitt. Eleven skal kunne vurdere hvordan gruppen arbeider sammen. - Store gruppestørrelser. - Kritisk element: Gruppevurderinger.
Del B – Andre undervisningsuke Gi elevene en rolle i ballspillet «ultimate».	
<p>8.trinn:</p> <p>Økt 3 – Vedlegg 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mål: Å kunne utføre din rolle på en positiv måte. Å bruke ferdighetene dine til å gjøre medelevene dine gode. - Elevene tildeles roller i spillet ultimate. - Kritisk element: Individuelt ansvar. <p>Økt 4 – Vedlegg 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mål: Å kunne utføre din rolle på en positiv måte. Å kunne praktisere fair play. - Elevene tildeles roller i spillet ultimate. - Kritisk element: Individuelt ansvar. 	<p>10.trinn:</p> <p>Økt 3 – Vedlegg 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mål: Å kunne utføre din rolle på en positiv måte. Å bruke ferdighetene dine til å gjøre medelevene dine gode. - Elevene tildeles roller i spillet ultimate. - Kritisk element: Individuelt ansvar. <p>Økt 4 – Vedlegg 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mål: Å kunne utføre din rolle på en positiv måte. Å kunne praktisere fair play. - Elevene tildeles roller i spillet ultimate. - Kritisk element: Individuelt ansvar.

Del C – Tredje undervisningsuke Problemløsende oppgaver og hemmelig agent	
<p>8.trinn:</p> <p>Økt 5 – Vedlegg 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mål: Bidra til positive tilbakemeldinger og ha et positivt kroppsspråk i lagspillet. Inkludere alle uansett hvilke ferdigheter eleven har. - Hemmelig agent. - Kritisk element: Riktig bruk av sosiale ferdigheter. <p>Økt 6 – Vedlegg 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mål: Bidra til å løse oppgaver i mindre grupper på en positiv måte. Gi positive tilbakemeldinger til medelevene dine. - Problemløsende oppgaver. - Kritisk element: Samspill ansikt til ansikt. 	<p>10.trinn:</p> <p>Økt 5 – Vedlegg 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mål: Bidra til positive tilbakemeldinger og ha et positivt kroppsspråk i lagspillet. Inkludere alle uansett hvilke ferdigheter eleven har. - Hemmelig agent. - Kritisk element: Riktig bruk av sosiale ferdigheter. <p>Økt 6 – Vedlegg 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mål: Bidra til å løse oppgaver i mindre grupper på en positiv måte. Gi positive tilbakemeldinger til medelevene dine. - Problemløsende oppgaver. - Kritisk element: Samspill ansikt til ansikt.

Fase 3: Gjennomføring av undervisningsopplegg og samle data

Den tredje fasen i Lesson Study syklusen omfatter gjennomføringen av det planlagte undervisningsopplegget, i tillegg til observasjon og dokumentasjon av elevenes resultater (Olsen & Wølner, 2017, s. 19). Før gjennomføringen av undervisningsopplegget besluttet vi at det var kroppsøvingslærerne til de to klassene som skulle gjennomføre undervisningen med hver sin elevgruppe. Dermed var det vi som studenter som var observatører og derfor noterte ned informasjon til datamaterialet. Olsen og Wølner (2017, s. 19) poengterer at det er viktig at observatørene i minst mulig grad påvirker forløpet i undervisningen og kun deltar som passive observatører. Som observatører har vi notert ned observasjoner i henhold til et observasjonsskjema vi har utarbeidet. Observasjonsskjemaet finnes som et vedlegg 5 til oppgaven, og er nærmere utdypet under kapittel 3.2.3.

Gjennomføring av en slik undervisningsperiode der hvor vi har observert to skoleklasser i kroppsøving over totalt 12 økter har vært tidkrevende. Hver av elevene har kun hatt seks undervisningsøkter med samarbeidslæring. Undervisningsopplegget er gjennomført med to ulike klasser som har hatt kroppsøving på ulike dager og ulike tidspunkter. Etter 4 uker med observasjon sitter vi til gjengjeld igjen med mye informasjon om hvordan informantene har

kommunisert og respondert på undervisningsopplegget. Med bakgrunn i at vi kun hadde to observatører tilgjengelige i studien, har vi under kapittel 3.3. (Utvalg) redegjort for hvordan vi har kommet frem til observasjonsobjektene og informantene i studien.

Fase 4: Vurdere undervisningen ved å beskrive, analysere og konkludere

Den siste fasen av Lesson Study prosjektet omhandler å evaluere hele prosessen. Det er en evaluering som skjer på to områder (Olsen & Wølner, 2017, s. 19). Først og fremst handler det om å trekke ut hva som fungerte godt og hvorfor. Det gjelder blant annet undervisningsmetoden, valg av aktiviteter, tidsbruk, elevenes måloppnåelse osv. Dette er viktig informasjon som kan danne grunnlaget for senere undervisning. For det andre er det viktig å evaluere hva som fungerte mindre bra og følgelig bør endres til senere undervisning (Olsen & Wølner, 2017, s. 19). I denne fasen er det imidlertid lagt opp til at forskningsgruppen kan si seg tilfreds med resultatet fra Lesson Study prosjektet, og derfor utarbeide en rapport som er tilgjengelig for kollegaer som en avslutning på prosjektet. Det er derimot vanlig at denne syklusen gjentas et par ganger før gruppen er fornøyd. Ledergruppen kan derfor beslutte å starte en ny syklus på Lesson Study prosjektet, med bakgrunn i de erfaringene de har gjort. Denne prosessen vil omfatte revidering av undervisningsopplegget for å deretter teste ut økten på en ny, men tilsvarende elevgruppe. Selv om vi er kritiske til flere valg som er blitt gjort i undervisningsøktene, har vi besluttet å ikke gjennomgå en ny syklus med et revidert undervisningsopplegg. Årsaken er rett og slett at prosessen har vært såpass tidkrevende, og derfor velger vi heller å være kritiske og reflektere rundt svakhetene med undervisningsoppleggene. Vi har imidlertid reflektert rundt mulige løsninger vi kunne gjort for å forbedre undervisningsopplegget. Det har vist seg å være mye god læring i det også. Dette vil vi utdype mer om i kapittel 6.3, svakheter med oppgaven.

3.5 Analyse og tolkning av datamaterialet

I dette kapitlet vil det bli redegjort for hvordan vi behandlet de innhenta dataene. Først vil vi gjennomgå hvordan vi transkriberte intervjuene. Deretter blir kodingen og kategoriseringen av de innhentete dataene presentert.

3.5.1 Transkribering

Ifølge Nilssen (2012) har man på forhånd i en analyseprosess en viss mening og tankegang om hvordan oppgaven skal formuleres og hvilke elementer man mener er viktig å ta med i oppgaven

Analyse innebærer å jobbe med datamaterialet, sortere og organiserer det for deretter å se etter viktige mønstre (Nilssen, 2012, s. 104). For å kunne forstå helheten i denne masteroppgaven er det derfor nødvendig at forskningsprosessen brytes ned i ulike deler. I intervjuprosessen tok vi i bruk lydopptak for å huske alt som ble sagt. Ved å ta i bruk diktafon-appen ble alle opptakene automatisk sendt til Nettskjema. Fordelen med å ta i bruk denne appen er at alle opptakene blir kryptert på telefonen og man kan aldri lytte til opptak på selve appen. Når dataene er levert kan du derimot høre på lydopptakene inne på Nettskjemaet (Universitetet i Oslo, 2017). Vi valgte å bruke diktafon-appen for å lagre opptakene trygt slik at ingen andre skulle ha tilgang, samt slette opptakene når det ikke lenger var bruk for dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213).

Et intervju er en samtale som utvikler seg mellom to mennesker ansikt til ansikt. En vanlig måte for å bearbeide et intervju på er å skrive ned det som blir sagt, ord for ord. Det er dette som kalles å transkribere (Dalland, 2017, s. 88; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Når intervjuene skal transkribes blir samtalen mellom den som intervjuer og intervjuobjektet strukturert slik at det er bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Å transkribere dataene er en svært tidkrevende prosess da man skriver ned alt som blir sagt under intervjuet. Fordelen med transkripsjonen er at materialet struktureres og det blir lettere å få en oversikt over all informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

Siden vi hadde hele 14 intervjuer vi skulle transkribere så vi det som mest hensiktsmessig å transkribere intervjuene ved tidligst mulig tidspunkt etter at intervjuet fant sted. I etterkant av studien er dette noe vi er svært glade for, da det tok mye lenger tid å transkribere 14 intervjuer enn vi først antok. Det at vi transkriberte intervjuene fortløpende gjorde at vi ikke behøvde å lagre lydopptakene over lengre tid. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det vanlig at det er en vitenskapelig assistent eller sekretær som transkriberer intervjuopptakene, da det er svært tidkrevende. En fordel med å transkribere intervjuene selv, er at man blir veldig godt kjent med materialet. I tillegg til dette kan det komme ideer til koder ved å lytte og notere underveis (Nilssen, 2012, s. 47). Studiens reliabilitet kan derimot styrkes om det er forskerne selv som transkriberer. Forskerne vil til en viss grad huske eller gjøre seg egne tanker om de emosjonelle og sosiale aspektene som fant sted under intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Vi valgte å ikke transkribere overflødige lydord som vi eller informantene sa underveis i intervjuene. Dette var ord som «mhm», «ehm», «hmm» og «jaha». Dette ble derimot gjort uten å endre informantenes meninger.

3.5.2 Koding og kategorisering av data

Analyse av dataene ble gjort ved å lese gjennom alle intervjuene som var transkribert, mens vi markerte koder for hånd på et eget dokument. Ifølge Tjora (2010, s. 160) blir koding beskrevet som ord og uttrykk som beskriver mindre utsnitt eller avsnitt av datamaterialet. Koding er det første steget i prosessen med å redusere en stor mengde data til noen få kategorier som skal fange essensen i det innhentete materialet (Nilssen, 2012, s. 82). Det at vi tok i bruk koder gjorde det lettere for oss å søke og finne igjen uttrykk eller avsnitt i teksten som beskrev de temaene som kodene ga uttrykk for (Thagaard, 2018, s. 153). I denne studien tok begge forskerne og leste gjennom hvert intervju som var transkribert. Deretter markerte vi ord og utsagn som forskningsdeltakerne brukte for å besvare et spørsmål fra intervjuet. Dette gjorde vi for hvert transkriberte intervju, slik at vi kunne få en tydeligere oversikt over elevenes likheter og ulikheter. Etter at vi var ferdig med all koding satt vi igjen med veldig mange koder, til at det ga oss en klar struktur for analysen. Videre kategoriserte vi kodene, det vil si at vi samlet de kodene som var relevante for vår problemstilling i ulike grupper (Tjora, 2010, s. 160). Ifølge Thagaard (2018, s. 154) gir kategoriene uttrykk for mønstre som fremhever betydningsfulle perspektiver i analysen. I denne studien strukturerte kategoriseringen studiens resultatdel. I vår gjennomgang av intervjuene skapte vi ganske mange koder, som vi deretter kategoriserte i fire hovedtemaer. Disse fire kategoriene er tidligere erfaringer, gruppeinndeling, tydelige læringsmål og å få tildelt en rolle. I tillegg har vi sett elevenes erfaringer i lys av de fem kritiske elementene som blir presentert i teoridelen av oppgaven.

3.6 Kvalitetssikring av studien

Forskning er en pågående prosess der man forstår deler av virkeligheten som igjen utvider kunnskapen vår (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). I en studie er forskeren nødt til å reflektere systematisk over to ting: hvilke begrensninger er knyttet til egen forskning, og hvordan man gjennom sin måte å gjennomføre forskningen på kan ha påvirket de endelige resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222).

3.6.1 Reliabilitet og Validitet

Reliabilitet betyr pålitelighet. Forskningens reliabilitet viser til i hvor stor grad man kan stole på de funnene som forskningen har produsert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Ifølge Thagaard (2018, s. 181) knyttes reliabilitet til at man redegjør for hvordan dataene har blitt utviklet. Vi har forsøkt å gi en nøyaktig beskrivelse av fremgangsmåten vi har brukt underveis

i studien. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) brukes ofte reliabilitet i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. Dette har med å gjøre om den som blir intervjuet ville ha svart det samme i intervju med en annen forsker. Vi tror det ville vært vanskelig og reprodusert akkurat de samme svarene om en annen forsker hadde spurt elevene de samme spørsmålene på et annet tidspunkt. Selv om vi er uerfarne forskere har vi utarbeidet en intervjuguide som vi tror kan gi svar som støtter vår problemstilling. Før vi gikk i gang med intervjuene brukte vi god tid og gikk gjennom intervjuguiden slik den skulle bli best mulig. Ved hjelp av erfaren veileder og lærere fikk vi luket ut spørsmål som var for vanskelige for ungdomsskole elever å forstå. Dette gjorde vi for å være sikker på at elevene skjønte hva vi spurte om slik at vi fikk svar på akkurat det vi ønsket å få svar på.

I studien kan vi stille oss kritiske til om vi kan stole på det elevene sa i intervjuene eller om vi som forskere fikk med oss all informasjonen elevene kom med. Vi har ingen grunn til å tro at elevene løy om det de sa i intervjuene og vil derfor anta at dataene er svært pålitelige. For å sikre reliabiliteten i studien, har vi gjennom prøveintervju på forhånd forvisset oss om at det var god kvalitet på lydopptakene, slik at det skulle bli greit å transkribere i ettertid. Siden vi tok i bruk lydopptak av intervjuene og har transkribert intervjuene svært nøye er vi sikre på at all informasjon har kom med. Det at vi også var to stykk som var med på intervjuene gjorde at den som ikke intervjuet kunne fange opp eventuelle misoppfatninger, samt stille oppfølgingsspørsmål som anså å være viktige. En annen utfordring som kan oppstå under intervjuet er om intervjueren stiller ledende spørsmål som gjør at man ikke får en helt ærlige svar. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er dette en av grunnene til at enkelte intervjuresultater har fått negativ kritikk. Det var derfor viktig at vi på forhånd utarbeidet en god intervjuguide slik vi skulle unngå å gå i denne fellen. Ved flere anledninger i intervjuene tok vi oss i å gjenta, eller bekrefte intervjuedes svar. Dette gjorde vi derimot på ren automatikk, men igjen sikret det reliabilitet i svarene (Kvale & Brinkmann, 2015).

Validitet betyr gyldighet og relevans. Validitet handler ifølge Thagaard (2018, s. 181) om gyldigheten av de resultatene en forsker kommer frem til, samt hvordan forskerne tolker disse. Det en ønsker å måle må være gyldig og ha en relevans for det problemet man ønsker å undersøke (Dalland, 2017, s. 40). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) defineres validitet som et begrep som uttalelses sannhet, styrke og riktighet. I dette forskningsarbeidet har vi prøvd å ta høyde for at elevene kan være lett påvirkelige og si det de trudde vi ønsket å høre. I

intervjusituasjonen prøvde vi å sikre at informantene ble oppfattet korrekt ved å stille oppklaringsspørsmål om nødvendig. Forskningens validitet handler om hvilke konklusjoner en forsker egentlig kan trekke ut ifra de dataene man har samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Derfor ble det viktig at intervjuene, observasjonen og transkriberingen ble gjennomført på en korrekt og nøyaktig måte slik det skulle være gyldighet i forskningen.

3.6.2 Overførbarhet

Overførbarhet, eller generalisering handler om i hvilken grad man overføre funnene fra en kontekst til en annen som ikke er studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I relasjon til en forskning som er gjort på en skole handler dette om hvordan resultatene kan overføres til en annen skole. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 238) styrkes overførbarheten om leseren opplever å bli invitert inn i forskningsprosessen som er gjennomført. På denne måten fremmes studiens overførbarhet til andre situasjoner eller kontekster som er lignende. Kvale og Brinkmann (2015) kritiserer kvalitativ forskning på bakgrunn av at det ofte er et mindre utvalg av informanter med i studien, og at resultatene dermed ikke kan overføres. På bakgrunn av at denne studien har et relativt lite utvalg av elever, kan det derfor tenkes av funnene ikke er like lette å overføre. I denne studien er ikke overførbarhet i seg selv det store målet. Vi håper derimot at studien kan bidra til økt innsikt og kunnskap om samarbeidslæring som kan overføres til andre situasjoner i ulike fag. Studien kan bidra til en dypere forståelse om elever erfaringer og tanker om samarbeidslæring som kan være overførbart til andre skoler eller andre situasjoner i kroppsøvfingsfaget.

3.7 Forskningsetiske vurderinger

Når en skal i gang med forskning er det viktig å vite at det kan oppstå en rekke etiske utfordringer. Etikk handler om å følge normer for god og riktig livsførsel. Etikken skal være et grunnlag og en veileder for vurderinger man gjør før en handling (Dalland, 2017, s. 236). I all type forskning er det viktig at forskerne forholder seg til etiske prinsipper. Det kreves at det blir vist redelighet og nøyaktighet i hvordan en presenterer resultatene i forskning, samt hvordan andre forskeres arbeid blir vurdert (Thagaard, 2018, s. 20-21). Forskningsetikk handler om å ivareta personvernet og passe på at de som deltar i forskningen ikke blir påført noe skade. Med andre ord kan vi si at vi ønsker å få ny kunnskap og innsikt til studien, men det skal ikke skje på bekostning av deltakernes velferd og integritet (Dalland, 2017, s. 236).

Når en driver med forskning, er det viktig å utøve god forskningsetikk. Dette handler om normer og retningslinjer for hvordan forskningen kan bli gjennomført på en god måte. Det er viktig at forskerne respekterer deltakernes integritet, autonomi, medbestemmelse og frihet (Thagaard, 2018, s. 22). Det nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, kjent som NESH har også vedtatt forskningsetiske retningslinjer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41; Thagaard, 2018, s. 21). Retningslinjene til NESH kan sammenfattes i tre typer som forskeren er nødt til å ta hensyn til. Man må ta hensyn til *informantens rett til selvbestemmelse og autonomi*, som vil si at de som deltar i studien har rett å bestemme over sin egen deltakelse. De kan på hvilket som helst tidspunkt trekke seg fra studien uten å måtte gi en begrunnelse. *Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv* går ut på at deltakerne i studien har lov til å velge selv hvilken informasjon de ønsker å gi ut. Deltakerne i studien skal være sikre på at alt som blir sagt er konfidensielt og at opplysninger om deltakerne er anonymisert slik at deltakerne ikke kan identifiseres. Man må også ta hensyn til *forskerens ansvar for å unngå skade*. Ved bruk av intervju kan det hende at man treffer noen personer som er sårbare eller får spørsmål som kan treffe et følsomt område. Dette kan være viktig å tenke over på forhånd da de som intervjues skal utsettes for minst mulig belastning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). På bakgrunn av disse retningslinjene utarbeidet vi en intervjuguide som skulle ivareta alle elevene. Før begge intervjuene informerte vi elevene om hva det innebar å være med i prosjektet slik at det ikke skulle foreligge noe usikkerhet blant dem.

Godkjenning fra NSD

Før vi gikk i gang med prosjektet ble det søkt og gitt godkjenning av NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). Ifølge Personopplysningsloven (2000) utløses meldeplikt viss prosjektet har opplysninger som lagres elektronisk eller omfatter behandling av personopplysninger. Dersom opplysningene er sensitive, må man ha godkjenning fra NSD før en kan komme i gang med studien (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 44) sier at opplysninger er sensitive om de blant annet omhandler helseforhold. I studien vår har vi tatt i bruk lydopptak i begge intervjuene for å kunne transkribere. Studien inkluderer også elevenes trivsel i kroppsøvingsfaget som anses å være helseopplysninger. På bakgrunn av dette var det viktig å få godkjenning av NSD for å komme i gang med prosjektet.

Informert samtykke

I forskning er det viktig å innhente samtykke blant deltakerne. For at samtykke skal være gyldig krever det ifølge NSD at det er frivillig og lett å trekke seg om det skulle være ønskelig. Det

skal også være spesifikt og informert, samt dokumenterbart. En hovedregel er at ungdommer som har fylt 15 år og opplysningene som samles inn er mindre sensitive kan ungdommen vurderes å være moden nok til å bestemme selv om man ønsker å delta (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 46; Norsk senter for forskningsdata, u.å.). For barn under 15 år er et samtykke fra foresatte på vegne av barnet nødvendig. Det er derimot viktig å se barnet som et individuelt subjekt. Selv om foreldrene gir deres samtykke er barnets aksept nødvendig fra de er gamle nok til å uttrykke sine meninger (Nilssen, 2012, s. 151). Siden vi innhentet data fra elever i 8.klasse, sendte vi på forhånd ut et samtykkeskjema til foresatte. Dette ligger vedlagt som vedlegg 1. Noen elever fikk godkjenning av foresatte til å delta i studien, men når vi ga ut spørreskjema til disse elevene var det noen som selv ikke ønsket å intervjues. Disse elevene tok vi hensyn til og de ble dermed ikke valgt til intervju. I 10.klasse var elevene allerede fylt 15 og dermed ble det ikke sendt ut informasjonsskriv hjem til foresatte. I denne klassen var det bare to stykk som ikke ville la seg intervju. På bakgrunn av dette valgte vi ut tre elever som hadde krysset av i spørreskjemaet at de ønsket å delta. Å observere menneskers handlinger krever de samme etiske reglene som når vi intervjuer dem. Det er derfor viktig at samtykke innhentes før en observerer elevenes atferd og handlinger Personopplysningsloven (2000). Dette ble gjort i forkant av studien da foresatte og elevene samtykket til både intervju og observasjon. I spørreskjemaet og informasjonsskrivet som elevene og foresatte fikk utdelt stod det tydelig hva formålet med studien var, og hva det innebar å delta. Det stod også hvordan informasjonen vi innhentet ville bli behandlet, samt at alt var konfidensielt og ville bli anonymisert. Informantene fikk beskjed om at alle personopplysninger og lydopptak ville bli slettet ved prosjektets slutt. Dette betrygget mange av elevene og gjorde at flere ønsket å delta.

6.0 Resultat og diskusjon

I dette kapittelet vil vi presentere våre mest sentrale funn som et resultat av en aksjonsforskning i ungdomsskolen. I tillegg vil vi forsøke å knytte funnene opp mot teori og tidligere forskning. Funnene i dette kapittelet baserer seg på forskningsspørsmålet som er følgende: «*Hvilke erfaringer har elever i 8.klasse og 10.klasse med samarbeidslæring i kroppsøving?*». Med bakgrunn i at vi har gjennomført to intervjuer med hver av informantene i studien, i tillegg til å observere 12 undervisningsøkter på 60 minutter, sitter vi igjen med veldig mye informasjon. Både observasjonsnotatene og transkripsjonene er kodet til mindre temaer. Vi vil derfor prøve å kategorisere hovedfunnene i små delkapitler for å få en ryddig oversikt. Først presenteres noen generelle resultater på hvilke erfaringer elevene oppgir i intervjuet at de har hatt med undervisningsøktene. Deretter vil erfaringer med Lesson Study presenteres. Til slutt deles erfaringene fra undervisningsopplegget opp i mindre tema: Erfaringer med gruppeinndelinger, erfaringer med å få tildelt en rolle, tydelige læringsmål og til slutt de fem kritiske elementene. Men først vil vi presentere forskningselevene våre slik at du som leser skal få et lite innblikk i hvilke informanter som er inkludert i observasjon og intervju.

6.1 Bakgrunn og elevene satt i kontekst

Det var to skoleklasser på 28 elever i hver klasse som er mottakere for prosjektet, men kun syv elever som ble plukket ut til intervju og observasjon. Av hensyn til elevenes anonymitet blir de presentert som elever med fiktive navn gjennom hele oppgaven. Innledningsvis i spørreundersøkelsen fikk elevene spørsmål om deres kjønn, trivsel og deltakelse i kroppsøvingfaget. I tillegg krysset de av for hvilke karakterer de pleide å få i faget. På bakgrunn av dette, kunne vi inkludere en kombinasjon av elever i vårt forskningsprosjekt.

Kari

Kari er en jente som går i 8.klasse. I en spørreundersøkelse oppgir hun at hun på en skala fra 1-5 ligger på 3 i trivsel. Det samsvarer med å trives «middels» i kroppsøvingfaget. I det første intervjuet begrunner hun det med at hun «ikke er komfortabel i treningsklær» og at «hun ikke kjenner alle i klassen like godt og er derfor litt usikker». I tillegg kommer det frem at hun tidligere har hatt problemer med å få stygge kommentarer i garderoben av venninner på fritiden og at dette har gjort henne litt usikker. Hun oppgir at hun pleier å få karakteren 3-4 i kroppsøving. Som et resultat av observasjonen i Lesson Study øktene, er det en elev som er veldig rolig og passiv i undervisningen.

Ann Kristin

Ann Kristin er en jente som går i 8.klasse. I spørreundersøkelsen oppgir hun at hun trives veldig godt i kroppsøvingsundervisningen, da hun oppgir poengsummen 5 på en skala fra 1-5 om hvordan hun trives. I det første intervjuet oppgir hun: «*Jeg liker å være i aktivitet*» og hun liker å gjøre mye forskjellig. Ann Kristin ble spurt om trivselen hennes kunne ha en sammenheng med klassemiljøet. Da oppgir eleven: «*Vet ikke. Tror jeg ville hatt det kjekt uansett*». Hun pleier å få karakteren 5 i kroppsøving.

Simen

Simen er en gutt som går i 8.klasse. På skalaen fra 1-5 oppgir han sin trivsel på 4. Han oppgir at han trives godt i kroppsøvingstimene og får karakteren 4 og 5 i faget. Han synes alle aktiviteter i kroppsøvfaget er kjekke, og liker å være i aktivitet. Som et resultat av observasjon i Lessons Study øktene, er det en elev som ofte er svært aktiv, men kan til tider miste fokus og tulle litt.

Mia

Mia er en jente som går i 8.klasse. Hun oppgir at hun trives bra i kroppsøvingstimene, og på en skala fra 1-5 legger hun seg på nivå 4 i trivsel. I det første intervjuet oppgir hun ofte kan bli fort sliten, men pleier å være delaktige i alle aktiviteter. Hun har fått karakteren 4 i kroppsøving.

Magnus

Magnus er en gutt som går i 10.klasse. På en skala fra 1-5 oppgir han at 3 i trivsel.. Han ble spurt hvorfor det kunne ha seg slik at trivselen var midt på treet. Magnus oppgir da at: «*Noen ting er kjekt og andre ting er ikke like kjekt*». Han viser til at det er aktivitetene som betyr noe for hans trivsel i kroppsøvfaget. Han synes derimot at han er midt på treet når det gjelder hva han mestrer eller er flink i kroppsøvfaget. Magnus pleier å få karakteren 4 i faget.

Maj Britt

Maj Britt er en jente som går i 10.klasse. Hun oppgir 5 av 5 mulige poeng i forhold til trivsel, noe som betyr at eleven trives veldig godt i kroppsøvingsundervisningen. Maj Britt oppgir hva som er grunnen til at trivselen er så høy og sier: «*Det er nok fordi at klassen er så kjekk, og det er derfor veldig greit å ha gym sammen med dem. Og så er læreren vår veldig flink. Så det gjør at faget er veldig kjekt, men så liker jeg også å trene utenfor skolen også*». Selv om Maj Britt

liker å være i aktivitet så har læringsklimaet og klassen en stor betydning for elevens trivsel. Denne eleven pleier å få karakteren 5 i faget.

Anders

Anders er en gutt som går i 10.klasse. Også han oppgir 5 av 5 mulige poeng når det kommer til trivsel. Det kan tolkes som om at han trives veldig godt i kroppsøvningsfaget. Denne eleven pleier å få karakteren 5 i faget. Anders ble spurt om hva han tror er grunnen til at han trives så godt og sier da «*Vi pleier å ha litt forskjellige aktiviteter som er gøy. Vi slipper også å sitte i ro å høre på lærerne slik vi må i andre fag. Klassen min er også en veldig god klasse å ha kroppsøving med*». Denne eleven liker å komme seg litt bort fra den ellers stillesittende skolehverdagen. Eleven fremhever også at et bra klassemiljø er av betydning for å trives i faget.

6.2 Generelle funn fra elevers erfaringer med samarbeidslæring

Med bakgrunn i at vi som tidligere nevnt har inkludert to skoleklasser fra to ulike trinn i aksjonsforskningen, er det først og fremst forskjell i alder på elevgruppen vi har forsket på. I tillegg til ulik alder og kjønn, har vi også forsøkt å inkludere elever med ulik trivsel i kroppsøvningsfaget. Det kan også tenkes at elevene som går i 10.klasse kjenner hverandre bedre, i motsetning til elevene som har gått sammen i 8.klasse i et halvt år. Dette kommer også frem i intervjuene, der hvor flere elever i 8.klasse oppgir at de ikke er like trygge på elevene i klassen sin, og ikke kjenner hverandre like godt enda. Kari oppgir blant annet i intervjuet at «*Jeg kjenner ikke elevene i klassen like godt*», og «*jeg føler meg ganske lost dersom hun jeg er bestevenn med i klassen ikke er i undervisningen*». To andre elever fra 10.trinn forteller at grunnen til de trives så godt i kroppsøvningsundervisningen er det gode læringsmiljøet. Maj Britt oppgir at hun trives godt da «*klassen er veldig kjekk og det er kjekt å ha gym med de*». Dette nevner også Anders da han sier at «*det er en god klasse*». Forskjell i både alder og hvor lenge elevene har kjent hverandre, kan være en av grunnen til at elevgruppene har respondert litt ulikt på undervisningsøktene vi har gjennomført i en tre-ukers periode.

6.2.1 Hvilke erfaringer hadde informantene i forkant av aksjonsforskningen?

Før aksjonsforskningen gikk i gang, ble syv elever som er inkludert i studien intervjuet. Med dette intervjuet ønsket vi å bli bedre kjent med elevene, i tillegg til å høre hvilke erfaringer elevene har med samarbeidslæring i forkant av aksjonsforskningen. På spørsmål om hva elevene forbinder med samarbeidslæring, var elevene fra 8.trinn sparsomme med ordene. Likevel har elevene fra 8.trinn en forståelse om at samarbeidslæring handler om å jobbe

sammen og å «få alle med». Ann Kristin sier hun forbinder samarbeidslæring med «lagspill». Mia sier «*det handler om å jobbe sammen*». Kari sier «*Samarbeide med andre, hjelpe hverandre og gjøre ting sammen slik at alle kan lære*». Simen oppgir at samarbeidslæring handler om å «*hjelpe andre til å bli bedre*». Når intervjueren stiller oppfølgingsspørsmål som «hvordan da» eller «kommer du på noe mer», svarer samtlige elever på 8.trinn «vet ikke».

Elevene fra 10.trinn fikk det samme spørsmålet og oppgir noe som kan sammenlignes. Magnus oppgir at han forbinder samarbeidslæring med «*Å jobbe sammen for å få til noe*». Maj Britt kommer med en litt mer utfyllende forklaring: «*Det handler om å gjøre hverandre gode og samarbeide på en måte slik at vi kan lykkes eller vinne. Og så må du løfte hverandre opp og være positiv og inkludere hverandre*». Anders oppgir at det handler om «*Lagspill og dra hverandre opp med å oppmuntre hverandre og ikke bli sure selv om noen gjør en feil*». Elevene fra 8.klasse og elevene fra 10.klasse har relativt lik forståelse av hva samarbeidslæring handler om. Men i forklaringene ser vi at elevene fra 10.trinn trekker frem kommunikasjon som en viktig faktor i samarbeidslæring, og dette med å gi hverandre oppmuntrende tilbakemeldinger.

Videre i intervjuet fikk elevene spørsmål om å forklare hvilke kvaliteter de tror er viktige for å få til et godt samarbeid. På denne måten kan vi få en større forståelse for hva elevene har lært i forkant av aksjonsforskningen. Kari oppgir at «alle må bidra og være positive». Ann Kristin sier «at alle må bli inkludert og at alle får gode tilbakemeldinger». Mia mener at «å gi gode tilbakemeldinger» er en viktig kvalitet for å få til et godt samarbeid. I tillegg nevner hun at de må sentre pasninger til de som ikke er best, og ha alle med i aktiviteten. Simen synes det var et litt vanskelig spørsmål å svare på, men kommer frem til at det er viktig at alle er med og at alle gjør sitt, og passer på seg selv. Hun har med andre ord et litt mer individualistisk syn på hvilke kvaliteter som er viktig i samarbeidslæring i forhold til de andre elevene.

Elevene fra 10.klasse svarer lettere på dette spørsmålet, og har ikke behov for mange oppfølgingsspørsmål eller forklaringer. Magnus mener bestemt at det handler om «å være gode på å snakke sammen i gruppen». Maj Britt sier at «*Først og fremst handler det om at du ikke må være ego. Du må kunne inkludere andre i det du vil oppnå og snakke frem de andre slik de kan bli motiverte*». Anders har ganske lik forståelse, og sier «*Du må ha god lagmoral og være med på å dra laget opp. Det er viktig at det ikke er noen som driter i laget og bare prøver selv. Å spille med laget og ta med alle er viktige kvaliteter for å få til et godt samarbeid*». På spørsmål om elevene er vant med å bruke samarbeidslæring, svare samtlige 7 deltakere i studien «Ja».

De tre elevene fra 10. trinn oppgir at de har hatt fokus på samarbeid en periode i kroppsøvingsundervisningen før jul, og at de har hatt det som en av vurderingene i faget. Elevene forteller at de ble vurdert i hvor gode de var på å samarbeide i ulike aktiviteter og ballspill. Med denne informasjonen er det nærliggende å tro at elevene i 10.trinn systematisk har jobbet med kompetansemål og fremmet læring i kroppsøvfingsfaget i forbindelse med samarbeidslæring. Elevene på 8.trinn oppgir at de har hatt samarbeidslæring i forbindelse med ballspill og andre aktiviteter. Samtlige elever fra 8.trinn trekker frem det å sentre ballen når de spiller et ballspill som noe de jobber med i forbindelse med samarbeidslæring. Med å stille spørsmål i forkant av undervisningen, får vi som forskere et innblikk i hvilken forståelse elevene har, og hvilke erfaringer de har med samarbeidslæring som følge av den vanlige undervisningen i forkant av dette prosjektet. I tillegg kan observasjon av undervisningsøktene gi oss en indikasjon på om det elevene oppgir i intervjuene samsvarer med hvordan de responderer i undervisningen.

6.3 Erfaringer etter Lesson Study syklus

I denne studien har funnene og resultatene først og fremst dreid seg om elevenes erfaringer med samarbeidslæring. I etterkant av hver undervisningsøkt, har vi snakket sammen med læreren som har hatt undervisningen. Læreren har fått formidle hvordan han eller hun synes økten gikk, og hva som fungerte bra og ikke så bra. Underveis i timene har læreren hatt behov for å ta små justeringer i forhold til situasjoner som har dukket opp. I den første økten hadde lærerne et behov for å legge til noen flere begrensninger på ballongleken (vedlegg 4 – økt 1). Læreren improviserte og la inn noen flere begrensninger, som for eksempel å holde hender og gå til andre siden, uten at ballongen går i bakken. Vi observerte også at flere av gruppene på 8.trinn ble passive i frakteleken, og derfor ble vi enige om å legge inn noen flere prediksjoner som kunne være nyttige for læreren som skulle undervise elevene på 10.trinn. Alle undervisningsøktene, som kan leses i vedlegg, har blitt gjennomført to ganger. Det har vært varierende om økten først er gjennomført på 8.trinn og 10.trinn. Dette har gitt rom for at vi kan revidere og legge til flere prediksjoner underveis. Med bakgrunn i tidsbegrensningen har vi ikke kjørt en pre-test av undervisningsopplegget på begge klassene. Vi kunne med fordel for eksempel ha endret oppgavene elevene fikk i to av øktene, for å se hvordan de responderte på lettere roller eller oppgaver. Vi observerte i undervisningen at det ikke fungerte like godt for alle elever, men hadde lagt opp til å kjøre to helt like økter slik at elevene kunne få en bedre kjennskap til oppgavene i økt nummer to og kanskje oppleve en liten progresjon. Det viste seg dessuten å være vanskelig for noen, og derfor kunne vi med fordel, for å inkludere og tilpasse

opplegget til alle elever, gjort en revidering og gjennomført økta enda en gang. Diskusjonene sammen med lærerne i etterkant av undervisningen vært nyttige og lærerike. Det å inngå i et profesjonsfaglig fellesskap som undersøker undervisningspraksis med erfarne lærere, har gitt oss mange gode erfaringer. I tillegg har vi fått tilbakemeldinger på at både skolen og lærerne er takknemlige for at vi har gjennomført en slik Lesson Study periode sammen med dem. De ser på det som en vinn-vinn situasjon. Flere av kroppsøvlingslærerne på skolen i andre klasser har vært nysgjerrige på prosjektet, og dermed fått tilgang og innsyn i undervisningsopplegget vårt. Etter at vi har behandlet våre observasjonsnotater og intervjuer, vil vi nå diskutere videre de ulike temaer denne aksjonsforskningen har oppdaget.

6.4 Gruppeinndeling

Gruppearbeid brukes ofte i kroppsøvlingsfaget til å oppmuntre elevene til en mer elevstyrt samarbeidslæring. Når elevene er inndelt i grupper flyttes litt av makten fra læreren over til elevene, og gjør det mulig for elevene til å ta beslutninger på egenhånd (Barker & Quennerstedt, 2017, s. 339). Elevene blir i større grad ansvarlig for egen læring, og læring sammen med andre. Når læreren deler elevene inn i grupper der de blir ansvarlig for læring sammen med andre legges det til rette for det Vygotskij (1978) nevner som støttende stillas. På denne måten kan elevene bruke hverandre som støttende stillas for å kunne klatre videre i stillaset. Hovedmålet med gruppeinndeling er å legge til rette for at elevene kan oppnå læring og mestring på best mulig måte. Det er imidlertid viktig å forstå forskjellen på samarbeidsgrupper og tradisjonelle grupper (Aakervik et al., 2006, s. 48). Det er også viktig at læreren er til stede og veileder elevene i undervisningen.

I forbindelse med intervju 1 som er beskrevet i kapittelet ovenfor, har vi innhentet informasjon om hvilke synspunkter elevene hadde på gruppeinndeling i forkant av undervisningsopplegget. Intervju 2 har innhentet informasjon om hvilke synspunkter elevene har fått i etterkant av undervisningsperioden. Først vil vi starte med å presentere hva elevene oppga i intervju 1.

I første intervjurunde som ble avholdt i forkant av undervisningsperioden, oppga fire av syv informanter at de foretrakk å jobbe sammen med andre i små grupper. Elevene begrunnet det med at de følte seg tryggere i en slik situasjon. Elevene sa følgende:

«Jeg liker å jobbe i par fordi jeg føler meg tryggere da, og er derfor mer aktiv. Hvis ikke vil jeg være i små grupper fordi man blir nødt til å gjøre mer. Om vi er en stor gruppe

eller deler klassen i to er det så lett at noen gjemmer seg bort. Men om du deler klassen i mindre grupper så går det nesten ikke an å gjemme seg bort» - **Mia.**

«Jeg personlig liker nok best å jobbe i små grupper fordi jeg er litt introvert og liker best å snakke foran få personer. Da synes jeg det er lettere å si mer av det jeg mener. Det er også lettere å snakke med alle. Og på en måte vite at alle har fått med seg hva vi skal gjøre» - **Maj Britt.**

«Jeg synes jeg lærer best av å være i mindre grupper, fordi da føler jeg at jeg må bidra mer. Jeg må kanskje ta litt mer initiativ, og jeg tror jeg er mer aktiv. I større grupper blir jeg litt usikker på hva jeg skal gjøre, siden det er alltid noen andre som tar initiativ» - **Kari.**

Tre av syv elever likte både små og store grupper. De oppga blant annet at det var aktiviteten som var avgjørende for hvilken gruppestørrelse de foretrakk. Elevene sa følgende:

«Det er avhengig av hvilken aktivitet det er. Når det er basketball, er det vanskelig å være mange på samme lag. Jeg synes det er best med mindre lag når vi har ballaktivitet». - **Simen.**

«For meg har det ikke så stor betydning. Jeg liker å jobbe i både store og små grupper. I store grupper er det mange forskjellige folk og alle er liksom gode på noe og da blir det alltid bra. I mindre grupper er det derimot litt lettere å få alle til å være med» - **Ann Kristin.**

«Det kommer litt an på hvilken aktivitet vi skal ha. Hvis vi skal ha fotball er det greit å ikke være en hau med folk på laget, fordi da blir det fort bare kaos. Men hvis vi skal ha den matte-aktiviteten med å bære tjukkassen er det jo greit å være en del. For meg er begge dele greit» - **Anders.**

Den siste eleven sa at det var avhengig av hvilke personer han kom på gruppe med. Han sa følgende:

«Det kommer egentlig an på hvilken aktivitet det er, men viss det er folk jeg kjenner så foretrekker jeg mindre grupper. Når jeg kjenner de jeg er på gruppe med så er det veldig kjekt. Men er det folk jeg ikke kjenner så liker jeg bedre større grupper da man bare kan gjemme seg bort om man vil» - **Magnus.**

Som observatører, opplevde vi Simen, Anders og Ann-Kristin som utadvendte og selvsikre elever. Vi observerte ofte at Ann-Kristin samlet gruppen sin og tok styringen, uavhengig av om de var organisert i en stor eller liten gruppe. Simen og Anders som oppga at gruppestørrelsen var avhengig av aktiviteten, var også to utadvendte elever. Ut ifra det vi observerte så vi at Simen var en elev med mye energi som ofte snakket sammen med andre elever når læreren eller andre elever hadde fått ordet. Ved flere anledninger måtte læreren korrigere eleven og få han til å høre etter. I gruppen, uavhengig av størrelse, ble han ofte opptatt med andre ting. Vi observerte at han i flere undervisningsøkter var andre plasser, enn sammen med gruppen sin. For eksempel i ribbeveggen eller hengende i basketballkurven.

Elevene Mia, Maj Britt og Kari som oppga at de foretrakk små grupper, har selv oppgitt at de er introverte eller litt sjenerte jenter. Vår observasjon av elevene i undervisningen, kan stemme overens med dette da de er noe forsiktige og litt tilbaketrukne elever. Kari sa i første elevintervju at hun likte best små grupper fordi i store grupper kunne hun føle seg litt utenfor. I små grupper oppgir hun derimot at hun er nødt til å bidra mer og følte derfor at hun lærte mer. Dette samsvarer med at elever i samarbeidsgrupper har et delt ansvar for hverandre slik at de kan lykkes (Aakervik et al., 2006, s. 48). Når elevene ble inndelt i store grupper observerte vi at Kari ofte stod litt på siden av de andre, og helst i et hjørne på banen. Kari tok ikke ordet i store grupper og ventet på at de andre skulle ta ordet slik hun slapp. Gjentatte ganger, når elevene var organisert i to store grupper, så vi at det var de samme elevene som tok styring. Dette var elever som var veldig utadvendte eller hadde en viss «status» i klassen. I små grupper derimot, observerte vi at Kari trakk seg nærmere medelevene sine, og kunne komme med noen innspill om hun hadde. Maj Britt og Mia tok aldri ordet i store grupper som vi så, men i de små gruppene kunne også de komme med noen egne tanker og innspill.

Etter tre uker med fokus på samarbeidslæring og å implementere de fem kritiske elementene i undervisningsøktene med ulike aktiviteter og oppgaver, intervjuet vi elevene på ny. Da spurte vi dem om de syntes det var lettest å delta i små eller store grupper, og hvorfor de foretrakk det. Anders mente fortsatt at det ikke hadde betydning om det var store eller små grupper. Anders nevnte nå, som i intervju 1 at han likte begge deler og at han foretrakk det som var best egnet til de aktivitetene de gjorde. Ann Kristin sa i intervju 1 at hun likte å jobbe i både store og små grupper. Når vi spurte Ann Kristin om det samme etter undervisningsperioden, oppga eleven følgende: «Små. Det var mye lettere å kommunisere med alle da. Det var også mye lettere å få

med alle i gruppen når vi ikke var så mange». I en av øktene der de var inndelt i store grupper slo hun oppgitt ut med armene og himlet med øynene da noen av elevene ikke hørte etter. Det var tydelig at hun brukte mer tid og energi på å samle hele gruppen. I en av øktene, der de var i store grupper gikk hun bort og tok en medelev i armen for å dra han med seg til gruppen.

I de øktene som bestod av små grupper, var smilet til Ann Kristin større og hun så ikke ut til å bruke like mye energi på å samle gruppen. Totalt sett observerte vi at elevene i små grupper stod enda tettere hverandre når samlet seg i en gruppe, samt var mer engasjert i det som skjedde i gruppen. I store grupper så vi at flere kunne miste fokuset og prøve å gjemme seg bort. Det vi observerte underveis i studien så også ut til å stemme med elevenes erfaringer i etterkant av studien, da de fleste sa at de foretrakk å være i små grupper.

*«Jeg syntes små grupper var lettest fordi da må du på en måte delta for å få det best mulig til» - **Kari**.*

*«Det kan være lettest å jobbe i små grupper for til mindre gruppene er til mer jobb må du gjøre. Jeg synes også det er kjekt da jeg følte jeg måtte gjør min del for at vi skulle klare å gjøre aktivitetene» – **Simen**.*

*«Det er mye lettere når det er mindre grupper fordi det er mindre folk du må snakke med. Du trenger heller ikke skrike så mye for at alle skal høre. Alle får også mulighet til å si det de mener og alle de andre hører etter på det som blir sagt. Det er også mye lettere å ta ansvar når vi er i små grupper. Jeg føler også at alle må ta et ansvar og man kan ikke gjemme seg bort» - **Magnus**.*

Et fellestrekk vi fant hos de elevene som foretrakk små grupper var at det følte på et individuelt ansvar til å gjøre sin del av oppgaven. Utsagn som: «Det er ikke like lett å gjemme seg bort» kan støtte opp om det individuelle ansvaret elever kan kjenne på. Fra observasjonene har vi notert oss at intensiteten og kommunikasjonen blant elevene var sterkere i grupper der hvor elevene var få personer på en gruppe. Dette kommer frem i den forstand at elevene vi har observert oftere kommunisert og samhandlet med hverandre i de undervisningene hvor aktivitetene ble organisert i små grupper. Dette kan ha sammenheng med at gruppemedlemmene følte tilhørighet og et individuelt ansvar til å bidra med sine ferdigheter.

En annen ting noen av elevene sa i intervju 2 var at de ble nødt til å jobbe sammen som et lag i gruppen for at alle skulle lykkes. De tenkte på seg selv som «en del av gruppen» som jobbet

mot et felles mål. Det ble med andre ord lagt til rette for at elevene kunne oppnå gjensidig avhengighet når de var organisert i små grupper. Så kan det diskuteres hvor godt alle i klassen hevdet at den gjensidige avhengigheten var til stede, og hvilken opplevelse de hadde.

Sosiokulturell teori blir ansett som et viktig teoretisk fundament i forhold til dybdelæring (Imsen, 2020). I et sosiokulturelt perspektiv vil elevenes motivasjon bli påvirket av to forhold. Først og fremst gjennom samfunnets forventninger til ulike situasjoner, hvor elevene motiveres gjennom at de opplever sammenheng og mening mellom de ulike arenaene de deltar i. For det andre kan elevene oppnå økt motivasjon dersom det skapes et godt læringsmiljø hvor eleven føler seg trygg og verdsatt. I tillegg må eleven stilles overfor situasjoner som stimulerer til aktiv deltakelse. I forbindelse med vårt forskningsprosjekt kan gruppestørrelse ha en betydning for denne faktoren, noe som også enkelte informanter har uttrykt i intervjuet. Flere av informantene forteller at de har vært mer aktiv i denne undervisningsperioden når de har hatt fokus på samarbeidslæring i motsetning til annen undervisning. Siden vi ikke har observert elevene i forkant av studien kan vi ikke si med sikkerhet om elevene har blitt mer aktive gjennom denne undervisningsperioden. På bakgrunn av dette må vi bare tro på det elevene sier, og se om det kan støttes opp mot de observasjonene vi har gjort. Elevene som sa de var blitt mer aktive i denne perioden begrunner det med at de har fått et visst ansvar på gruppen, og at det er derfor forventet at en skal bidra til gruppens beste. Noen elever forteller at de i mindre grad har mulighet for å «gjemme seg bort» i læringsaktivitetene slik som det har blitt organisert i denne perioden. Først og fremst fordi de ser at gruppen er avhengig av dem for å kunne gjennomføre oppgaven de har fått. For det andre føler de at de har en sterkere tilhørighet når det blir lagt opp til at de skal samarbeide, og at det er lettere å være med når de får en oppgave de skal ha fokus på. Mia oppgir også at hun syntes det var lettere å bidra når hun visste hva som forventes av henne, i form av oppgaver. For oss som forskere som observerte elevene på sidelinjen så vi at dette kom veldig tydelig frem. I flere av øvelsene der elevene var i små grupper observerte vi at flere tok ordet og kom med innspill. I en av øvelsene var det en elev i elevgruppen som gikk og satt seg på sidelinjen. Dette var i en øvelse der den lille gruppen var avhengig av eleven for at de skulle lykkes. De andre på gruppen gikk bort å sa at de ikke ville klare øvelsen uten han og at han måtte være med. Denne eleven reiste seg derfor opp igjen og var med. Den samme eleven satt seg ned i spillet «Ultimate», der de var inndelt i to store lag. Der var det også en medelev som prøvde å motivere han til å være med, uten å lykkes. Ut ifra våre observasjoner så det ut til at denne eleven satt seg på bakbena i «Ultimate» da han kunne, for laget var ikke avhengig av han for å lykkes i denne øvelsen. I «Ultimate» var det også bare én medelev som

prøvde å få han til å delta igjen. Med andre ord så vi at det var mye lettere å bare gjemme seg bort i en stor gruppe, da eleven ble mer usynlig for de andre.

Ifølge Dyson og Casey (2016, s. 3) jobber elever ofte i små heterogene grupper når de arbeider med samarbeidslæring i kroppsøvfingsfaget. På bakgrunn av dette har vi tatt i bruk heterogene grupper, som handler om at grupped medlemmene er ulike med tanke på evner eller forutsetninger (Paulsen & Hårberg, 2020). Dette er med på å forsterke kompetansemålet som hevder at elevene skal anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Læreren som underviste elevene, delte inn i grupper med bakgrunn i deres kjennskap til elevene. Studien til Darnis og Lafont (2015) skiller gruppesammensetningen mellom asymmetriske og symmetriske. Asymmetriske grupper forekommer når elevene har et ulikt ferdighetsnivå, og symmetriske grupper vil si at elevene har et relativt likt ferdighetsnivå. Som observatører kunne vi observere at læreren i de ulike undervisningstimene delte elevene inn i asymmetriske grupper. Studien til Darnis og Lafont (2015, s. 459) viste at de elevene som var svakere stilt i kroppsøvfingsfaget, men var i asymmetriske grupper fikk større utbytte av gruppen sin enn de som var i en symmetrisk gruppe. I asymmetriske grupper hadde de svakeste elevene størst progresjon og dette mente forskerne kunne forekomme av at de sterke elevene måtte forklare og vise deres løsninger. Med andre ord førte dette til at elever med lavere ferdigheter utviklet sin proksimale utviklingssone ved hjelp av samspill med andre (Vygotskij, 1978). Selv om det var de svakeste elevene som fikk størst progresjon hadde det også en positiv innvirkning på de sterkeste elevene som kunne dra nytte av interaksjonen. Vi ser at funnene i studien til Darnis og Lafont (2015) kan stemme med noe av datasamlingen vi har hentet inn. Kari var den elevene med lavest ferdigheter i kroppsøvfingsfaget blant de elevene vi observerte. Hun sa følgende når hun ble spurt om hvordan hun lærer av de andre på gruppen: «*I det ene taktikk møte kom en annen elev med en plan om hvordan vi kunne gjøre for å komme oss gjennom som jeg ikke hadde tenkt på i det hele tatt*». Gjennom våre observasjoner oppfattet vi Ann Kristin som en elev som var svært aktiv og flink i kroppsøving. I økt fem skulle elevene kaste erteposer til hverandre ved hjelp av hver sin kjegle. Elevene stod på to rekker og den ene rekken skulle flytte seg et steg videre etter en stund, slik at de fikk en ny partner (Se vedlegg 4 – økt 5). Vi observerte at Kari hadde problemer med å kaste erteposen. De to første elevene Kari kastet med sa ingenting til henne. Den tredje personen som Kari skulle kaste med var Ann Kristin. Ann Kristin la merke til at det var den lille kjeglen til Kari som gjorde at det ble vanskelig å kaste erteposen. Derfor gikk Ann Kristin og hentet en større og bedre kjegle til henne. Etterpå stilte hun seg ved

siden av Kari og viste hvordan hun gjorde for at erteosen skulle få litt høyde og nå frem. Etter noen kast og med god veiledning fra Ann Kristin klarte Kari å finne en god teknikk slik at kastene ble gode. Dette er en tydelig observasjon som forsterker viktigheten av at elevene seg imellom kan være støttende stillas til hverandre, som Vygotskij (1978) trekker frem som viktig i læringsprosessen. Dette er også en stor ressurs for kroppsøvingslæreren, da det er med på å effektivisere undervisningen og lærerens bruk av veiledning. Maj Britt som er en elev med et høyere ferdighetsnivå i kroppsøving sa følgende på spørsmål om det å være i ulike grupper: *«Det var kjekt for jeg kom med noen jeg ikke alltid går med og vi kunne hjelpe hverandre. Jeg kunne hjelpe andre med det jeg kunne. Vi er jo ofte flinke til litt ulike ting»*.

I studien har vi gitt rom for at elevene skulle bli inkludert og føle på tilhørighet i gruppen. I løpet av seks undervisningsøkter har begge klassene fått oppgaver der de ulike elevgruppene selv skal komme frem til en løsning. Det er elevene selv som har samarbeidet om hvordan de ønsket å løse oppgaven, uten mye innblanding fra læreren. Ifølge Klafki (2001) kan dette sammenlignes med dannede læring. Elevene får erfaringer med å bruke sin medbestemmelse til å bli enige om et løsningsforslag. I en slik situasjon er det imidlertid viktig at læreren er klar over hvilke begrensninger en slik gruppeoppgave kan ha, basert på gruppemedlemmenes ferdigheter. Et problem som kan oppstå er at elever med høye ferdigheter tar kontrollen og styringen alene, uten diskusjon og innblanding av mulige løsninger fra resten av gruppen. Dette kan ha en negativ påvirkning på læringsutbytte til gruppen, fordi det foreligger ikke en sunn diskusjon der hvor alle medlemmene i gruppen bidrar. Elever som er litt tilbaketrukne og gjerne med lavere ferdigheter, får ikke tatt noe ansvar eller bidratt med sine ideer. Elevene som tar styringen, får heller ikke føle på motgang i sine ideer.

Barker et al. (2015) poengterer viktigheten av at læreren må være oppmerksom på effektene en gruppesammensetning kan ha. Barker et al. (2015) hevder at læreren må bruke ulike strategier i gruppeinndelingen, som både er i henhold til situasjonen og hva som er målet med gruppearbeidet. Selv om vi ønsket at alle elevene i de ulike gruppene skulle delta aktivt i like stor grad, vil det ikke alltid la seg gjøre. Ut ifra observasjonsnotatene så vi at de med høyest ferdigheter ofte tok «sjefsrollen» i sin gruppe, på den måten at de samlet gruppene sine, og ledet samtalen. Dette kan virke positivt og negativt inn på gruppen. Elevene med høyere ferdigheter kan tenkes å ta styringen for gruppen sin, uten å la resten av gruppen komme med sine innspill. Selv om vi observerte at mange av elevene med høyere ferdigheter ofte tok «sjefsrollen» og styringen var de alltid åpne for innspill fra medelever. Vi opplevde ikke at noen elever

overkjørte de andre totalt. Det ga derfor rom for en sunn diskusjon der elevene hadde mulighet til å bidra. De svakeste elevene fikk komme med innputt til gruppen sin, og de sterkeste elevene fikk utfordret sine ideer ved å la alle delta. Det kan derimot tenkes at vi hadde fått et annet resultat om vi hadde observert andre elever, eller observert disse elevene over en enda lenger periode. Samarbeidslæring bygger på Vygotsky (1978) sin teori om den proksimale utviklingssonen. Tanken er at elevene lærer bedre fra hverandre enn hva de gjør helt alene. Magnus oppga følgende i intervju 2: *«Jeg har lyst å gjøre mer ting når jeg jobber med andre og snakker med dem. Vi hjelper hverandre med litt ulike egenskaper sånn vi kan lære og få det til sammen»*. Når elevene samarbeider i grupper, kan de dele sine kunnskaper med hverandre og dermed kan den totale kunnskapen innad i gruppen bli større. Med bakgrunn i at vår undervisningsperiode kun fant sted i tre uker, var det vanskelig å observere fremgang i sosiale ferdigheter og elevenes samarbeidsevner.

Ved å sette ulike elever sammen i en gruppe gjør de ikke nødvendigvis til en samarbeidsgruppe. Det er ikke en selvfølge at gruppen fungerer bra og jobber sammen, selv om de omtales som en samarbeidsgruppe. Som nevnt innledningsvis er det viktig å skille mellom samarbeidsgrupper og tradisjonelle grupper. En gruppe hvor medlemmene ikke ser fordelene av å jobbe sammen og der gruppene ikke tar ansvar for hverandre, men bare sin egen læring blir kalt tradisjonelle grupper (Aakervik et al., 2006, s. 45). Dette kan fort oppstå når du setter sammen en gruppe, og gruppen mangler modenhet. I vår studie har elevene blitt satt i ulike grupper, i hver økt og elevene har dermed ikke fått mulighet til å utvikle en modenhet innad i gruppen. Medlemmene i en gruppe trenger tid, samt erfaring med å jobbe sammen før de fungerer som en effektiv gruppe (Aakervik et al., 2006, s. 49). Vi opplevde at noen elever gjemte seg i mengden eller reduserte sin egen innsats når de ble satt i store grupper. Disse elevene så en mulighet til å redusere sin egen innsats, da de så at deres innsats hadde liten eller ingen betydning for at gruppen skulle lykkes. I økt fem (vedlegg 4 – økt 5) observert vi at den ene gruppen mistet motivasjonen i «Kjegle-joe». Vi observert at to av deltakere på dette laget ikke bidro med noe til sitt lag, og ble såkalte «gratispassasjerer». Faren med å la noen bli gratispassasjerer, spesielt på en liten gruppe er at de som virkelig jobber vil til slutt også redusere sin egen innsats. Ifølge Aakervik et al. (2006, s. 49) vil ikke disse elevene være lettlurte idioter som drar lasset på gruppen helt alene. For at gruppearbeid skal fungere best mulig, er det viktig at elevene blir deltakere av en samarbeidsgruppe. Samarbeidsgrupper består derimot av gruppemedlemmer som har et felles mål om å maksimere hverandres læring. Her blir ikke gruppen belønnet individuelt, men tar ansvar for seg selv, gruppemedlemmene og for gruppen som helhet. I disse

gruppene er elevene opptatt av å ta individuelt ansvar, men også at det skal oppstå en positiv gjensidig avhengighet (Aakervik et al., 2006, s. 47).

6.5 Få tildelt en rolle

I undervisningsøkt to og tre (se vedlegg 4) fikk elevene tildelt ulike roller som de skulle gjennomføre på best mulig måte. Tanken med disse rollene var at elevene skulle kjenne på et individuelt ansvar og prøve å gjennomføre sin rolle på en god måte, ut ifra sine egne forutsetninger. Vygotsky (1978) beskriver at elevene er avhengig av at læreren legger til rette for samhandling med andre elever for å kunne tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter. Ved å gi elevene ulike roller eller oppgaver i undervisningen laget vi stillaser for elevene slik som Vygotsky (1978) beskriver. Med de oppgavene som ble gitt til elevene laget vi stillaser og redskaper for at de skulle kunne samarbeide med hverandre. Ved å gi elevene roller fikk de også en klar oppgave for hva de skulle gjøre i den gitte spillsituasjonen. Alle elevene fikk prøve seg på de seks ulike rollene da de rullerte på dem underveis i øktene. Bakgrunnen for dette var at alle elevene skulle oppleve mestring i en eller flere av rollene. Vi valgte å gjennomføre to like økter der rollene var de samme. Dette var et bevisst valg da vi ønsket at elevene skulle få prøve flere ganger og bli tryggere i det å påta seg en rolle.

Målet for undervisningsøktene (vedlegg 4 - økt 2 og 3) var å øve på å ta initiativ i større grupper og ta initiativ i gruppen basert på den rollen eleven har fått tildelt. Elevene skulle også bruke sine ferdigheter til å gjøre medelever gode. Rollene som ble utdelt var to motivatorer, en trener, en aktiv og rettferdig dommer, en kaptein og en poengansvarlig. Klassen ble delt inn i lag på 6 elever, der elevene på hvert lag fikk utdelt en av disse rollene. Lappene var ferdig laminerte og kunne henge som et smykke rundt halsen til elevene. På den ene siden stod det hvilken rolle eleven hadde. På den andre siden var det en beskrivelse av hva denne rollen kunne innebære dersom eleven var usikker på dens oppgave. Elevene utførte sine roller i spillet «Ultimate». I ultimate spiller to lag mot hverandre, der hvert lag hadde et sett med roller. Til sammen var det derfor fire motivatorer, to trenere, to dommere, to kapteiner og to poengansvarlige totalt på en bane. En dommer på hvert lag skulle for eksempel bli enige om avgjørelser dersom det oppstod situasjoner, og dermed var ikke elevene alene om å ta slike valg. Først satte læreren i gang spillet og lot de prøve litt på egenhånd. Etter en liten stund, stoppet spillet og elevene rullerte på rollene sine innad i laget sitt. Målet var at samtlige av elevene skulle være innom alle rollene én gang. Med å være til stede og observere øktene der hvor elevene fikk tildelt rolle, kunne vi se hvordan informantene og resten av klassen responderte på en slik oppgave.

Observasjon og intervju av 8.trinn

Etter å ha observert tre jenter og én gutt på 8.trinn, sitter vi igjen med noen generelle betraktninger på hvordan elevene responderte på å få tildelt en rolle i undervisningen. Fra observasjonsnotatene kommer det frem at et flertall av elevene i klassen ikke gjennomførte sin rolle på en tydelig måte. Det kunne se ut som, fra vårt perspektiv som observatører, at elevene glemte av hvilken rolle de hadde fått tildelt og ble for opptatt av konkurransen og det å «vinne kampen». I undervisnings økt nr. 3, (vedlegg 4) som var den første økten elevene fikk tildelt roller, har vi utarbeidet et sammendrag til hvert enkelt observasjonsnotat.

*I «ultimate» står eleven ofte i forsvar og er ganske passiv. Når det gjelder rollen hun får tildelt, gjør hun lite for å «gå inn i rolle». Hun sier svært lite i løpet av hele økten. Kan ikke merke at hun har fått tildelt en rolle – **Kari.***

*I ultimate sier eleven «alle må være med bak» og roper på en gutt når han ikke kommer bort til laget sitt. Første rolle eleven får tildelt er poengansvarlig. I spillet glemmer eleven hva stillingen er, og må derfor spør eleven som er poengansvarlig på motstanderlaget hva stillingen er. Hun roper ikke høyt hva stillingen er utover i kampen. Når eleven får rollen som trener, er det vanskelig å observere om hun gjør noe som kan relatere til denne rollen, da hun ikke kommuniserer spesielt med de andre på laget.. Motivator er den rollen eleven er tydeligst på. Hun roper «bra jobba», «kom igjen» flere ganger, og klapper når noen på laget gjør noe bra – **Ann Kristin.***

*I ultimate er eleven veldig aktiv. Han sier «Bra jobba» når han er motivator, men går ikke noe særlig inn i rollene. Selv om han er trener og poengdeler, sier han også «bra» og «kom igjen». En gang ga han instruksjoner på hvor lagkameratene skulle springe. Eleven glemmer fort rollen sin og gjør alt for å vinne – **Simen.***

*Eleven utfører ikke rollene hun får tildelt. Eleven er først kaptein, deretter motivator og til slutt poengansvarlig i økt 3. Hun sier ikke et eneste ord i hele perioden hun har fått tildelt en rolle. Hun er veldig passiv i hele spill-sekvensen – **Mia.***

Med å være til stede og observere øktene der hvor elevene fikk tildelt hver sin rolle, kunne vi se hvordan informantene og resten av klassen responderte på en slik oppgave. Det kommer frem av observasjonene at både Kari, Ann Kristin, Simen og Mia har til felles at de ikke gikk tydelig

inn i rollene og oppgavene de fikk tildelt. Med å være til stede i hele undervisningsøkten, kunne vi observere at dette også var tilfelle for resten av elevgruppen som ikke er inkludert som observasjonsobjekter. Likevel kommer det frem i intervju 2 at flere av elevene i 8.klasse syntes det var «trygt» å få en rolle i laget. På spørsmål om hvordan elevene synes det var å få tildelt en rolle, oppgir Kari følgende: *«Jeg vet ikke alltid hva jeg skal gjøre i timene så jeg synes det var bra med roller. For meg visste jeg da hva jeg skulle fokusere på og hva jeg skulle gjøre»*. Ann Kristin oppgir følgende på det samme spørsmålet: *«Det var veldig kjekt. Når du fikk en rolle så visste du hva du skulle gjøre. Var du usikker på hva din oppgave som Kaptein var, så stod det godt forklart på baksiden også. Når det ikke er roller så vet vi ikke helt hvem som skal ta ansvar og sånn»*. Simen oppgir at han gjennom motivator rollen har blitt bedre på å motivere elevene i klassen. Han begrunner det med at *«På den oppgaven med benkene i siste undervisningsøkt trengte vi veldig mye motivasjon for å kunne jobbe godt som et lag»*. Han synes imidlertid at kapteinsrollen var en lett rolle å ta, *«fordi da skal du bare finne en plan liksom»*.

Alle elevene fra 8.klasse oppgir at de syntes det var spennende å få tildelt en rolle i etterkant av undervisningen. Alle intervjuobjektene oppgir at de prøvde så godt de kunne å tre inn i rollen, selv om de kunne glemme seg bort noen ganger. Samtlige elever i 8.klasse nevner at rollene bidrog til å bevisstgjøre elevene på hvilken oppgave de hadde innad i laget. Det at elevene får en oppgave underveis i spillet, kan være med på å føle at de har en tilhørighet og et ansvar innad i gruppen. Å føle at du er «en del av gruppen» er helt avgjørende for å oppleve mestring i et lagspill. Det kommer frem av observasjonsnotatene at elevene motiverer andre medelever hyppigst. Det kan virke som om motivatorrollen var den rollen som var lettest for elevene i klassen å gjennomføre. Det stemmer også overens med det elevene oppgir i elevintervjuet i etterkant av øktene.

Observasjon og intervju av elever i 10.trinn

Av observasjonsnotatene kommer det frem at flere av elevene i 10.klasse aktivt gikk inn i de ulike rollene de fikk tildelt. En elev som var «aktiv og rettferdig dommer» satte seg ned på kne med hendene i været hver gang det ble delt ut poeng til sitt lag eller motstanderlaget. Deretter ropte han «Godkjent poeng!» etterfulgt av stillingen i kampen. En annen elev, som hadde rollen «aktiv og rettferdig dommer», tok tydelig ansvar i situasjoner der hvor elevene var uenige i hvem sin ball det var og hva som skulle dømmes på. På grunn av det, var det ikke behov for en lærer som brøt inn i kampen for å ta en avgjørelse. En annen elev fikk i første kamp i oppdrag

å være «trener», og valgte å samle hele laget sitt til et «taktikkmøte». Her delegerte han først oppgaver og la en plan på hvem som skulle være i forsvar og angrep. Deretter inkluderte han eleven som hadde rollen som kapteinen på laget og spurte om hun hadde en god taktikk for kampen.

Nedenfor presenteres et noen av observasjonene som er gjort av ulike elever i studien.

*Første rollen Anders får tildelt er kaptein. Eleven er aktiv og er ofte involvert i ballen. Han springer seg fri mange ganger og roper «ledig». Han sentrer til alle på laget sitt og roper gjentatte ganger «nydelig». Han gir også beskjed til medspillerne sine hvem som er ledige til å få ballen. Når Anders er poengansvarlig, teller han høyt alle poengene når noen scorer. «Vi må vinne ballen slik jeg kan få litt poeng å telle» sier han den ene gangen. Det er veldig tydelig når eleven får rollen som motivator. Han roper og oppmuntrer medspillerne sine gjentatte ganger. «Kjør på», «bra», «nydelig», bra pasning» og «bra det» er eksempler på hva han sier. – **Anders***

*I ultimate er eleven aktiv, men det er litt begrenset hvordan hun tiltrer i de ulike rollene hun får tildelt. Eleven er passiv i rollen som trener, og tar heller ingen avgjørelser når hun er dommer. Eleven er derimot aktiv i rollen som motivator. Nå roper hun ut kommentarer som «Bra jobba», «Bra spill folkens», i tillegg til å klappe og rope «kom igjen». Etter to av lagkameratene kom tilbake i forsvar når det ble dømt frikast imot dem, sier Maj Britt: «Det er synd gutter, men veldig bra forsøk uansett. Fortsett slik». – **Maj Britt.***

Magnus er veldig engasjert og har en oppmuntrende stemme til alle på gruppen sin. Han samarbeider på gruppen på en god måte, og utmerker seg spesielt med å gi gode og positive kommentarer til andre medelever. Første rollen eleven fikk tildelt var dommer. Han samarbeider med dommeren på det motsatte laget og dømmer tydelig godkjent mål for hver gang et av lagene scorer. Når eleven er motivator, engasjerer han seg i å gi gode tilbakemeldinger til alle på gruppen. «Bra jobba», «fortsett slik», «bra» og «kom igjen» sier han ofte i spill-situasjonen. Når laget hans scorer klapper han høyt og roser lagkameratene. I trener-rollen fortsetter han med å motivere lagkameratene. Han samler gruppen i forkant av spillet og sier: «Siden du er kaptein kan du få starte med ballen. Hvilken taktikk kjører vi?» På den måten inkluderer han kapteinen i lagmøte deres før

kampen. Resten av økten er han veldig aktiv og inkluderer alle medspillerne sine i form av kommunikasjon, men også pasninger. – Magnus.

I intervjuet i etterkant oppgir Anders at han synes det det var greit å få tildelt en rolle, men at det tok litt for mye tid som de ellers kunne ha brukt til å spille kamp. Han oppgir at noen av elevene brukte litt lang tid på å se på rollene og lese på hva de kunne gjøre i den enkelte rolle. Ellers syntes han det var nyttig å få en rolle i spillet, og at kvaliteten på spillet kanskje ble litt skjærpet. Maj Britt sier i intervjuet i etterkant av undervisningen at hun synes det var litt vanskelig å tre inn i de ulike rollene. *«Jeg synes det var litt vanskelig. Jeg føler ikke at jeg fikk det sånn kjempe bra til. Men min favorittrolle var kanskje motivator».* På spørsmål om hva eleven synes var vanskelig med rollene svarer hun: *«Det var vell kanskje at det var litt uvant når vi aldri har gjort det før, og så var det litt kleint på en måte.»* Dette så vi stemte overens med observasjonsnotatene vi har nevnt ovenfor.

I intervjuet i etterkant av undervisningen, oppgir samtlige elever at de prøvde å gjøre så godt de kunne med å tre inn i den tildelte rollen. Det er imidlertid noen av elevene som oppga at de ikke følte de fikk til alle rollene like godt til. Elevene i 10.klasse syntes også det var gøy å gjøre noe som de ikke vanligvis gjorde. Elevene fra 10.klasse mente selv de gikk inn i rollen de fikk tildelt og gjorde så godt de kunne ut ifra deres forutsetninger. For noen lå det veldig naturlig å ta ansvar og være trener, imens for andre krevde det mer å være den som tok ordet. Som det kommer frem av sammendragene av observasjonsnotatene, er elevene i 10.klasse aktive med å gjennomføre sin rolle. De kommuniserer og samhandler godt på de ulike lagene, og bidrar til fellesskapet og laget sitt beste. Gjennom hele spill-sekvensen er det en positiv utstråling mellom elevene, og fra sidelinjen oppleves det som et godt samarbeid på alle lag. Det er ingen av elevene som utmerker seg til å være «ego» eller ikke praktiserer fair play. Rollen som var mest synlig i undervisningsøktene var motivatorrollen. Det kommer frem av observasjonsnotatene at elever motiverer andre medelever hyppigst. Det kan virke som om motivatorrollen var den som var den letteste for elevene i klassen å gjennomføre. Det stemmer også overens med det elevene oppgir i elevintervjuet i etterkant.

6.6 Tydelige læringsmål

I starten av alle øktene har læreren samlet alle elevene og gått gjennom læringsmålene for hver økt. Til hver av de seks øktene var det ulike læringsmål knyttet opp mot de fem kritiske elementene. I oppstarten av hver time gjennomgikk læreren læringsmålet for den gitte økten slik at elevene skulle forstå hva de skulle lære i undervisningen.

Observasjon og intervju av elever ved 8.trinn

Under elevintervju 2 fikk alle elevene spørsmål om de personlig syntes at det var viktig med tydelige læringsmål for timene, og om de kunne gjengi noen av læringsmålene for perioden. Ut ifra intervju 2 nevner alle elevene på 8.trinn at de synes klare læringsmål var viktig for å vite hva de skulle lære. Alle elevene på 8.trinn husket minst to læringsmål fra perioden, utenom Simen som bare husket ordet «Samarbeid». Ut ifra observasjonsnotatene kan vi se at Simen gjentatte ganger snakker med andre eller gjør andre ting når læreren gjennomgår læringsmålet for timen. Simen er derimot den eleven som forteller mest om viktigheten med tydelige og klare læringsmål for timene. På spørsmål om læringsmål er viktig for eleven oppgir Simen følgende: *«Jeg synes læringsmål for timen er viktig da jeg vet hva jeg skal lære denne timen. Det er vanskelig å komme inn i en time om du ikke vet hva timen handler om, eller hva du skal gjøre. For meg er det viktig å vite da jeg har lyst til å bli bedre i noe. Vi får jo som oftest vite læringsmålene i de andre fagene og da bør det jo være likt her»*. Ann Kristin er den eleven som ut ifra observasjonsnotatene alltid er rolig og hører etter når læreren snakker. Ann Kristin husker også flere læringsmål fra perioden og forteller følgende: *«Jeg synes det er viktig med klare og tydelige læringsmål da jeg vet hva hovedfokuset for timen er. Er målet å inkludere alle så tenker du kanskje mer på det»*. Det kommer frem i intervju 2 at alle elevene på 8.trinn syntes at det var viktig med klare og tydelige læringsmål i timene. Det viser seg også at de elevene som husker flest læringsmål fra perioden er de elevene som etter observasjonsnotatene å dømme er de som alltid hører etter når læreren prater.

Observasjon og intervju av elever ved 10.trinn

Ut ifra observasjonsnotatene vi har tatt er de tre elevene i 10.trinn svært rolige når læreren når læreren gjennomgår læringsmålene for timene. Dette ser vi har vært av betydning når de i intervju 2 skulle gjengi noen av læringsmålene for perioden. To av elevene husket fire eller mer læringsmål for perioden. På spørsmål om elevene kunne gjenfortelle noen læringsmål for perioden kunne Maj Britt fortelle følgende: *«Ja, det var vell ett som var å inkludere alle og fair play. Og så skulle vi motivere hverandre og lytte til de andre i gruppen vår. Vi skulle også gjøre*

hverandre gode». Det var kun en elev fra studien som mente læringsmål i faget ikke var av stor betydning. Når Anders får spørsmål om tydelige og klare læringsmål for timen er viktig for han personlig sier han følgende: «*Det er egentlig ett fett for meg*». Selv om eleven ut ifra observasjonsnotatene alltid hører etter når læreren snakker viser det seg at ting fort går i glemmeboken da eleven mener det ikke er viktig å vite læringsmålet. I slutten av øktene fikk elevene ofte spørsmål om de husket læringsmålet for timen. Anders viste at læringsmålet ikke var svært viktig for han da han aldri husket noen av læringsmålene. Dette stemmer overens med intervju 2 der eleven ble spurt om han husket noen læringsmål fra perioden og sa da følgende: «*Samarbeid og noe sånt*». I økt en (Vedlegg 4 – økt 1) overhørte vi noen elever snakke i aktiviteten «*Fraktelek*». Denne gruppen snakket litt i munnen på hverandre, da en elev sa følgende: «*Okei, vi må slutte å snakke i munnen på hverandre. Hva var det læringsmålet for timen var? Vi skulle jo høre på hverandre*». Dette resulterte i at gruppen ble rolige, og den samme eleven tok ansvar for å gi ordet til alle. Når alle elevene i gruppen hadde kommt med sine forslag, begynte de å gjennomføre øvelsen og samarbeide så ut til å fungere bra.

Totalt sett kan vi se at de fleste elevene i 8.klasse og 10.klasse syntes at klare læringsmål for timene var viktig da de ønsket å vite hva de skulle jobbe med. Ut ifra observasjonsnotatene vi tok gjennom denne perioden er det tydelig at elevene i 10.klasse er flinkere til å høre etter når læreren snakker. Dette kan komme av at elevene i 10.klasse er eldre og modnere. Elevene i 8.klasse så vi var yngre og ikke like modne. Dette viste seg gjennom at de ved flere anledninger kunne skutte borti andre eller prikke medelever på ryggen når læreren snakket. De mistet fokuset mye fortere enn elevene på 10.trinn. På 8.trinn hendte det at både Kari og Simen ikke hørte etter når læreren snakket. Dette viste seg også å stemme i intervju 2 da disse to husket minst av læringsmålene, selv om de mente det var veldig viktig å ha dem.

Resultatene viste at de fleste av elevene på 8.trinn og 10.trinn var klar over viktigheten med å ha klare læringsmål for hver time. Studien til Bjørke og Mordal Moen (2020) har tidligere funnet at klare læringsmål for elevene i kroppsøvfingsfaget er viktig slik at de vet hva de skal lære. Dette stemmer også overens med hva de fleste av elevene i denne studien sa i intervjuene i etterkant av observasjonene. Ved å sammenligne elevene i studien til Bjørke og Mordal Moen (2020) og elevene i denne studien ble det tydelig at elevene i denne studien var klar over at kroppsøvfingsfaget var et læringsfag. Elevene i denne studien så ikke på kroppsøvfingsfaget som kun et fag man skulle bli «*trent*» i. Dette kan illustreres ved det Ann Kristin og Maj Britt sa om hvorfor det var viktig med læringsmål i kroppsøvfingsfaget:

«Det er viktig med læringsmål i alle fag, men kanskje ekstra i kroppsøving siden vi skal lære her også» - **Ann Kristin**.

«Det er greit å ha læringsmål for å vite hva man skal fokusere på den timen. Det er jo mange som tror vi bare skal ha gym for å trene, men vi skal jo ha læringsmål og lære noe her også slik som vi gjør i for eksempel naturfag» - **Maj Britt**.

I studien til Bjørke og Mordal Moen (2020, s. 607) forteller den ene læreren følgende: «*I guess they are used to the teacher opening the equipment room and just say “go ahead”. They are not used to learning things in PE*». Dette var en av grunnene til at elevene i den studien så på kroppsøvingfaget som et avbrekk fra den ellers stillesittende hverdagen. På forhånd av denne studien tenkte vi at noen av elevene også så på kroppsøvingfaget som et avbrekk fra andre fag, men vi ble positivt overrasket da dette ikke så ut til å stemme. Selv om vi ikke kan si med sikkerhet at dette skyldes flinke kroppsøvingslærere kan det være av betydning. Mia sitt utsagn illustrer dette: «*Jeg synes det er viktig å vite hva jeg skal kunne i timene. Vi pleier nesten alltid få vite læringsmål i alle fag. Læreren vår er flink til det*».

6.7 Hvilke erfaringer har elevene etter undervisningsperioden med samarbeidslæring

Samarbeidslæring flytter mye av fokuset for læring over til elevene, der de ikke bare skal lære av erfaringer som de selv er involvert i, men også hjelpe de andre og ta del i læringen deres (Casey & Dyson, 2009, s. 178). Gjennom disse tre ukene har vi hatt fokus på læringsmål som la opp til at elevene skulle utvikle sine sosiale ferdigheter, men også utvikle sine fysiske ferdigheter underveis. Undervisningsopplegget ble laget slik at det skulle passe alle elevers forutsetninger. Flere av aktivitetene var også åpne for tolkning, slik de kunne tilpasse det nivået som passet dem. Aktiviteter med fokus på samarbeidslæring har vist seg å styrke elevenes faglige kunnskaper, ferdigheter og holdninger til læringsmiljøet (Bayraktar, 2011; Bradford et al., 2014, s. 7). Bayraktar indikerte også at samarbeidslæring som undervisningsmetode var bedre en tradisjonell undervisning når det gjaldt elevenes engasjement, evne til å samarbeide, elevenes sosiale atferd og evne til å kommunisere med andre (Bayraktar, 2011; Bradford et al., 2014, s. 7). Da elevene i studien vår ble bedt om å fortelle litt om deres opplevelser og erfaringer de har gjort seg, svarte flertallet at de hadde hatt en bra opplevelse. Ut ifra det vi har observert gjennom disse tre ukene har vi sett mye latter og glede blant elevene. Flere av elevene kunne bekrefte at de tre ukene med fokus på samarbeidslæring har gjort dem flinkere til å samarbeide

med andre. Selv om elevene oppgir at de har blitt flinkere, kan det være vanskelig å måle. Som observatører er det uklart hva elevene har blitt flinkere på, og det har vært vanskelig å måle i en så kort tidsperiode. Ann Kristin forteller følgende på spørsmål om hun har hatt en positiv eller negativ opplevelse i undervisningen: «*Positiv, fordi det er kjekt å være på lag og samarbeide og sånn. Har også lært å samarbeide mer med de jeg ikke alltid er med*». I det første intervjuet nevnte flere av elevene at de likte best å samarbeide med vennene sine som de gikk mest med. I intervju 2 kunne elevene derimot fortelle at det var gøy å samarbeide med alle elevene og at det gikk bra å samarbeide med alle. I økt 1 observerte vi at Anders endret plass når læreren delte elevene inn i ulike grupper. Dette var et bevisst valg Anders gjorde da han ønsket å komme på lag med en kompis. Gjennom de tre ukene med observasjon av undervisningsøktene var dette et tilfelle som bare skjedde én gang. De resterende fem øktene så det ikke ut til å ha betydning for hvilke medelever Anders kom på gruppe med. Dette stemmer også overens med det Anders forteller i intervju 2, der han sier at han kan være på gruppe med alle, og at det ikke spiller noen rolle for han. Elevene kunne også fortelle i intervju 2 at de hadde lært mye om samarbeid og viktigheten med å kunne samarbeide. Simen utdyper dette med å si: «*Du kan si det slik, jeg visste at samarbeid var bra, men jeg visste ikke at det var så bra!*». På spørsmål om hva de hadde lært ved å delta i undervisningen svarte Magnus følgende: «*Jeg har lært mye mer om samarbeid. Har også lært mer om fair play og det å være med andre. Og klare å samarbeide mer med forskjellige folk og ikke bare med de jeg er mest med*». Magnus fikk spørsmål om han kunne gi noen konkrete eksempler på noe han var blitt bedre på, og da svarte han: «*Ja, i den ene rollen som motivator så prøvde jeg å være så mye med som jeg kunne og da skreik jeg så mye, og motiverte alle på laget mitt at jeg nesten hadde vondt i hodet etterpå*». De fleste av elevene viste til at samarbeidslæring hadde vært lærerikt og gøy. De kunne konkludere med at de var bedre på å samarbeide med andre og at deres fysiske ferdigheter var blitt bedre.

Studien til Wang og Liu (2018) viste at elevenes idrettslige ferdigheter også ble forbedret ved bruk av samarbeidslæring. Elevene i eksperimentklassen var blitt betydelig bedre i ulike friidrettsgrener enn elevene i kontrollklassen (Wang & Liu, 2018, s. 2183). Utvikling av de sosiale ferdighetene til elevene trenger ikke gå på bekostning av de fysiske ferdighetene til elevene, men kan heller komme i tillegg. Selv om vi i studien vår ikke kan bekrefte om elevenes fysiske ferdigheter ble forbedret etter denne perioden, kunne vi høre hva de selv trodde. På spørsmål om deres fysiske ferdigheter var blitt bedre svarte flertallet at de trodde at de fysiske egenskapene forbedret seg. Simen forteller følgende: «*Når du gjør noe om igjen så blir du jo bedre. Jeg tror jeg har blitt bedre på flere ting. For eksempel balanse er jeg blitt bedre på*».

Seks av syv elevene i studien kunne også fortelle at de hadde blitt mer aktiv gjennom disse øktene. De kunne fortelle at alle var nødt til å delta for at gruppen skulle nå målene. Ann Kristin forteller: «Jeg har blitt mer aktiv. *For vi må kanskje være mer aktiv for å få det til. Om noen gjør litt mindre så må kanskje noen andre gjøre litt mer*». Magnus kunne fortelle at han på lik linje med Ann Kristin var blitt mer aktiv. Han sa følgende: «*Tror jeg har vært mer fysisk aktiv enn noen gang før. For jeg har på en måte mer lyst å gjøre ting. Jeg kommuniserer med andre og jobber sammen med dem. Vi jobber sammen for å få til noe*». Magnus gikk «all inn» i og var svært aktiv da han var en del av en gruppe, og ikke ønsket å svikte gruppen sin. Kari mente at hun var blitt mer aktiv da mange av aktivitetene var avhengig av et godt samarbeid, og hun ønsket derfor å gjøre det bra i gruppen sin. Det elevene forteller samsvar med studien til Bjørke og Mordal Moen (2020), som forteller at elevene gikk fra å være individorientert til å ha et mer fokus på samarbeid med andre. Elevene kunne fortelle følte seg som et lag og kjente på et individuelt ansvar overfor gruppen sin (Johnson & Johnson, 2009). Det var kun Anders som kunne fortelle at han var blitt mindre aktiv. På spørsmål om hvorfor han var blitt mindre aktiv kunne han fortelle: «*Fordi en del av øvelsene var kjedelige da vi tapte. Og så stod vi og hørte på når det blir forklart ting*». For at vi skulle kunne bekrefte at flertallet av elevene i studien har blitt mer aktive, og at deres fysiske ferdigheter har forbedret seg måtte vi ha observert noen spesifikke øvelser før og etter undervisningsperioden. Dette har vi derimot ikke gjort, og har derfor kun elevenes utsagn til å vektlegge. Siedentop og Tannehill (2000, s. 17) beskriver Opportunity to respond (OTR), som er et mål på antall vellykkede svar, eller involveringer gitt av elevene. Ifølge Siedentop og Tannehill (2000, s. 18) er en OTR vellykket hvis det er i samsvar med forventningene til oppgaven som er beskrevet av læreren. For at elevene skal få varig læring er de nødt gjenta en ferdighet flere ganger. Det kan derfor tenkes at elevene etter disse tre ukene vil ha oppnådd en viss læring av fysiske ferdigheter da man lærer av å gjøre noe gang på gang. Av de syv elevene vi intervjuet sa alle at de satt igjen med en positiv opplevelse etter de tre ukene med samarbeidslæring. Anders oppga derimot at han syntes at noen av aktivitetene og måten å jobbe på var svært tidskrevende da de gikk mye tid til å forklare. Han fortalte følgende: «*Det der med rollene synes jeg tok lang tid. Det tok lang tid å forklare som vi heller kunne brukt på å spille*». På oppfølgingsspørsmål om det ville vært bedre om de hadde hatt samarbeidslæring over en lengre periode svarte han: «*Ja, da hadde vi visst mer hva det gikk i. Og hadde ikke brukt så lang tid på å forklare*». Ut ifra observasjonsnotatene vi har tatt kunne vi se at noen av elevene var litt usikre til den nye måten å lære på. Anders var den som viste mest negativitet når det kom til å lære fra og med de andre elevene da han heller var mer interessert i å være fysisk aktiv. Anders sine svar samsvarer med Casey og Dyson (2009, s. 190)

sin forskning, som antydnet at implementering av en ny undervisningsmetode var svært tidkrevende. Samarbeidslæring tar tid å lære bort, og dermed kan verdifull læringstid forsvinne fra elevene. En svakhet med oppgaven er varigheten av samarbeidslæring i de to klassene. Tidligere studier peker på viktigheten med å bli kjent med samarbeidslæring, og hvor tidkrevende det er (Bjørke & Mordal Moen, 2020; Casey & Dyson, 2009; Hatlevik & Sandberg, 2003). Grunnet tiden vi har hatt til rådighet, har vi ikke hatt mulighet til å ha et undervisningsopplegg som varte lenger enn tre uker. Dette kan ha hatt en påvirkning på elevenes opplevelse og erfaring med samarbeidslæring i kroppsøvfingsfaget.

6.8 Elevenes erfaringer i samarbeidslæring sammenlignet med de fem kritiske elementene

Oppgaven forsøker å finne svar på hvilke erfaringer elever på ungdomsskolen har med samarbeidslæring i kroppsøvfingsfaget. Med bakgrunn i Johnson og Johnson (2009) sin teori, vil vi forsøke å knytte elevenes erfaringer opp mot de fem kritiske elementene. På den måten kan vi få frem hva elevene opplever og erfarer, sett i lys av kvalitetene Johnson og Johnson (2009) påpeker at er viktige i samarbeidslæring.

1. Positiv gjensidig avhengighet

Hovedmålet i kroppsøvfingsundervisningen er at elevene skal lære, sanse og skape med kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Dette skal både foregå individuelt, men også i samarbeid med andre. Nettopp fordi kroppsøvfingsfaget er et praktisk fag, der hvor elevene er i bevegelse med hverandre, er de også avhengig av en positiv gjensidig avhengighet. Positiv gjensidig avhengighet eksisterer når måloppnåelsen til den ene personen er påvirket og avhengig av en annen persons handlinger (Johnson & Johnson, 2009). Positiv gjensidighet eksisterer når elevene oppfatter at de er knyttet til gruppe-medlemmer på en slik måte at de kan lykkes om resten av gruppen også lykkes (Dyson, Linehan & Hastie, 2010; Bradford et al., 2014, s. 6).

Mia svarer følgende på spørsmål om hvilke erfaringer hun har hatt i kroppsøvfingsundervisningen de siste ukene: «*Vi har egentlig hatt samarbeid, så jeg har opplevd det veldig bra fordi jeg føler at jeg har fått gjort noe. Når det er fokus på samarbeid så må alle gjøre noe. Og så må vi passe på at alle på gruppen gjør noe*». I denne sammenhengen har eleven forstått viktigheten av at alle på gruppen bidrar for å lykkes med oppgaven. Det er viktig å ha god inkludering på gruppene slik at alle gruppe-medlemmene er delaktige og bidrar

i læringsprosessene. Generelle observasjoner fra den siste økten i undervisningsperioden, ga et tydelig bilde på at små heterogene grupper så ut til å gi både økt intensitet, kommunikasjon og samhandling. Flere elever får ta ordet og bidra til å lykkes med oppgaven de får utdelt, noe som også kan samsvare med Johnson & Johnson sin tidligere forskning om aktivitetsnivå.

En annen elev, Magnus, sier følgende på samme spørsmål: *«Noen ganger har det vært kjekt, og noen ganger litt tungt. Det har vært kjekt å samarbeide og jeg føler at jeg har fått det til. Av og til er det kanskje litt vanskelig å samarbeide. Det er ikke alle som har lyst å samarbeide. Noen andre er kanskje dårligere å samarbeide fordi de prøver å gjøre alt selv, eller ikke gidder være med»*. Her refererer eleven til det Johnson & Johnson beskriver som «negativ gjensidig avhengighet». Negativ gjensidig avhengighet eksisterer når det er en negativ korrelasjon mellom individets måloppnåelser (Johnson & Johnson, 2009, s. 366). Dette kan sammenlignes med at noen elever ikke ønsker å bidra på gruppen, glemmer seg bort eller saboterer aktiviteten. Allerede i undervisnings økt 1 (vedlegg 4) gjorde vi noen observasjoner i 8.klasse på dette. Elevene var delt inn i grupper på 5 elever. Gruppene fikk i oppgave at de skulle frakte hverandre på så mange kreative måter som mulig over salen. Det var ikke en konkurranse om å frakte hverandre flest ganger, men på flest mulig kreative måter. Vi kunne da observere at to av gruppene ikke samarbeidet som gruppe. Umiddelbart når aktiviteten ble satt i gang, begynte jentene å frakte jentene og guttene å frakte guttene. Samarbeid som en hel gruppe på 5 elever hadde dermed flyttet seg til å bli to kjønnsdelte grupper. Positiv gjensidig avhengighet handler om at gruppen skal lykkes sammen som ett lag, og derfor er det viktig at læreren griper inn i en slik situasjon. Læreren må legge til rette for strukturer som oppfordrer elevene til å samhandle og være avhengige av hverandre i gruppearbeidet. Samhandlingen som følge av disse strukturene, vil ha konsekvenser for hvordan resultatet blir i den bestemte gruppen. Når læreren planlegger aktiviteter i samarbeidslæring, er det viktig at læreren først og fremst har fokus på hva eleven skal lære, og deretter på hva elevene skal gjøre. Det er elevene som jobber med innholdet i grupper, men med veiledning fra læreren.

2. Individuelt ansvar

Å føle på en positiv gjensidig avhengighet, gir elevene også en følelse av individuelt ansvar. Johnson og Johnson (2006) hevder at den positive gjensidige avhengigheten som binder gruppemedlemmer sammen, antas å resultere i en ansvarsfølelse. Først og fremst en ansvarsfølelse i form av å fullføre sin del av oppgaven, men også å legge til rette for at andre

gruppemedlemmer skal lykkes i sitt arbeid. Når en persons prestasjoner påvirker resultatene til samarbeidspartneren, føler personen seg ansvarlig for samarbeidspartneren sin velferd (Johnson & Johnson, 2009, s. 368). I undervisningen har vi lagt vekt på individuelt ansvar på flere ulike måter. Både i form av ulike gruppeinndelinger, aktiviteter og oppgaver. Det kan være alt fra små problemløsende oppgaver til spill og leker. I undervisningen har elevene hatt to undervisningsøkter der hvor de har fått tildelt en rolle i en aktivitet. Hovedhensikten med denne oppgaven var å gi elevene lik mulighet for å ta ansvar og bidra inn i gruppen på en positiv måte. Derfor ga vi elevene konkrete beskrivelser på hvilket ansvar de hadde i spillsituasjonen.

På spørsmål om hvilke erfaringer eleven hadde med å få tildelt en rolle i undervisningen, svarer Ann-Kristin følgende: *«Det var kjekt, det var liksom litt sånn når du hadde fått en rolle som du skulle ha, da måtte du gjøre det. Da visste du hva du skulle gjøre. Når det ikke er roller så vet vi ikke helt hvem som skal ta ansvar og sånn»*. En annen elev, Mia, svarer: *«Det er gøy å få oppmuntrende kommentarer, og da får du liksom litt mer energi, og så vil du kanskje gjøre det litt bedre og slikt»*. For at elevene skal få en mestringsfølelse og motivasjon, er det viktig at elevene føler at de har en verdifull rolle i gruppearbeidet. Det er viktig at de føler at de kan bidra med noe, og at gruppen har behov for at alle deltar uansett hvilke forutsetninger eller ferdigheter de har. Kari oppgir at hun synes det var bra, fordi *«da har vi noe å fokusere på»*. En annen elev, Anders oppgir: *«Det var greit. Men det var litt stress siden det tok litt tid når alle skulle gå å se på hvilken rolle de fikk etter hver gang vi byttet. Da kunne vi heller brukt den tiden på å spille»*.

I intervjuet spurte vi elevene om denne måten å ha undervisning på har gjort dem mindre eller mer aktive. På dette spørsmålet var det to elever som svarte at de hadde blitt mindre aktive, og fem elever oppga at de hadde blitt mer aktive. Mia svarer: *«Jeg tror jeg har blitt mer aktiv. Fordi hvis vi for eksempel skal ha alle mot alle, så er det lett å bare gjemme seg bort i et hjørne for å ikke bli tatt. Men hvis vi for eksempel får en oppgave vi må samarbeide om på en gruppe, så må alle være med å bidra. Da kan du ikke gjemme deg bort»*. Det er imidlertid to elever som har oppgitt at de har vært mindre aktive i denne undervisningsperioden. Anders, oppgir at han har vært mindre aktiv fordi det har vært mer snakking og forklaring i timene i forhold til hva han er vandt med. Han sier også at han synes noen av aktivitetene var *«kjedelige fordi vi tapte»*. Maj Britt oppgir også at hun har vært mindre aktiv fordi det var mer ting å tenke på i undervisningen nå, i forhold til hva hun er vandt med fra før. For de fleste elevene har mange av aktivitetene vært helt ukjente. Dette har gjort at det krevdes en del forklaring til elevene,

spesielt i økt tre og fire når de skulle få ulike roller. Observasjonene vi har gjort underveis støtter opp Anders sine utsagn om mye forklaring. Dette er spesielt i økt to og tre der elevene fikk utdelt roller, som de ikke hadde vært borti tidligere. Vi så i økt tre at det gikk en del tid til forklaring av de ulike rollene og hvordan dette skulle gjennomføres. I økt fire gikk det mye mindre tid til forklaring, da de allerede hadde hatt en lik økt den forrige timen. Men igjen var det noen elever som trengte en forklaring da de ikke var til stede i den forrige økten. Vi observerte i økt tre og fire at enkelte elever syntes det ble litt for mye informasjon da de begynte å snakke med hverandre når læreren forklarte. I økt fire så vi at Anders ble litt utålmodig da han ropte til gruppen sin: «Få gang. Begynn å spill nå da», og slo ut med armene sine. En tidligere studie har gjort funn av at jo mindre størrelsen på gruppen er, jo større tendens til individuell ansvarlighet finnes det (Messick & Brewer, 1983; Johnson & Johnson, 2009, s. 368). Dersom gruppen blir for stor, er det mindre sannsynlighet for at medlemmer av gruppen ser på sitt eget personlige bidrag som nyttig eller av betydning for at gruppen skal lykkes (Johnson & Johnson, 2009, s. 368). Dette kan sammenlignes med hva våre informanter har oppgitt i forhold til hvilken gruppestørrelse de liker å være deltaker på, samt de observasjoner vi har gjort underveis i studien.

3. Samspill ansikt til ansikt

Det tredje kritiske elementet Johnson & Johnson presenterer er «Promotive interaction» (Johnson & Johnson, 2009, s. 368). Dette kritiske elementet er oversatt til «samspill ansikt til ansikt» og handler om elevenes evne til samhandling. Det at elevene jobber som en gruppe ansikt til ansikt, legger til rette for, og gir gode forutsetninger for at elevene kan oppmuntre hverandre og gi emosjonell støtte på tvers av elevene i gruppene. I tillegg hevder Johnson og Johnson (2009) at det viktigste trolig er at elevene kan dele sine faglige ressurser innad i gruppen. I løpet av undervisningsøktene har vi både observert god samhandling, men også mindre god og varierende samhandling blant elevene.

Med å være til stede, har vi gjort flere observasjoner på hvordan elevene samhandler i undervisningen. Gjennomgående i alle undervisningsøktene, har vi observert at det som regel er en eller to elever på hver gruppe som er «drivere» av gruppen. Det er de elevene som tar mest ansvar, og har flest initiativ i både oppgaver og aktiviteter. I 8.klasse er denne lederen på gruppen veldig tydelig. Et eksempel på dette er at Anna alltid kommer med forslag til strategier for å løse en oppgave og kommuniserer med elevene på gruppen sin, i motsetning til Kari som

sjelden sier et eneste ord. På 10.trinn ser vi også tendenser til at en elev på gruppen tar ekstra ansvar, men den er ikke like tydelig som på 8.trinn. På 10.trinn er eleven mer opptatt av å inkludere de andre gruppemedlemmene. Dette er observasjoner som ikke kun er gjennomgående for våre utplukkede informanter, men speiler også resten av elevgruppen. Et spørsmål vi kan stille oss er hvordan vi kan få flere elever delaktige i å ta beslutninger og ta initiativ på gruppen sin. Et av tiltakene vi har gjort i denne studien, er å gi elevene roller for å se hvordan de responderer på en slik ansvarsoppgave. Et annet tiltak er å dele elevene opp i mindre grupper. Vi observerte også at ulike grupper kom frem til ulike strategier for å oppnå et resultat og gruppens mål med å jobbe sammen som en gruppe. Dette samsvarer med det Johnson og Johnson hevder i forhold til at elevene utveksler verbal kommunikasjon og på den måten kommer med eksempler på læringsstrategier om hvordan en oppgave kan løses i et fellesskap (Aakervik et al., 2006).

I løpet av undervisningen har vi også observert at noen av elevene har hatt negativ påvirkning på andre deltakere i gruppen. Et eksempel på dette er i siste undervisnings økt, der elevene får flere problemløsende oppgaver med benker (Se vedlegg 4 – økt 6). I oppvarmingsleken får elevene etter hvert mulighet til å velge hvordan de ønsker å bevege seg, enten det er å løpe, hinke, løpe baklengs osv. Simen er rask med å si «Vi går». En annen deltaker bryter inn og rekker kun å si: «men kan vi ikke ...» og blir raskt avbrutt med «Nei jeg gidder ikke løpe». Dette er et typisk eksempel på hvordan negativ påvirkning i gruppen kan utspille seg til å være en begrensning i aktiviteten. Det kan også være vanskelig for læreren å fange opp slike utspill. I hoveddelen av denne økten observerte vi samme elev ha flere negative utspill som påvirket aktivitetsnivået til elevene. Elevene på hver gruppe hadde to benker tilgjengelige som de skulle bruke som et fremkomstmiddel for å frakte hele gruppen over på motsatt banehalvdel og på samme tid ikke berøre bakken. Undervegs i aktiviteten får de instruksjoner og oppgaver fra læreren. Når elevene får beskjed om å snu benkene på tvers, sier Simen til resten av gruppen sin: «Vi gidder ikke det» og gruppen fortsetter å ha benken på langs som tidligere. Etter en tid går læreren bort til elevene og gir beskjed om at de må gå tilbake til start og snu benken. Når læreren har vendt dem ryggen, snur Simen seg og sier: «Vi står bare slik», og elevene blir stående en stund til. Det er læreren som må bevege seg mot elevene som gjør at de til slutt går tilbake til start. Slik vi observerte gruppemedlemmene virker det som om de andre 4 deltakerne ikke våger å si imot selv om de ikke er enige i det Simen oppmuntrer til. En slik påvirkning i gruppen er uheldig, og kan sammenlignes med det Johnson og Johnson (2009, s. 368) sammenligner med opposisjonell interaksjon.

For å få til et godt samspill innad i gruppen, hevder Johnson og Johnson (2009, s. 368) at individene og deltakerne på gruppen må ha noen ulike kvaliteter. Først og fremst er det nødvendig at elevene handler på tillitsfulle og pålitelige måter. Gruppemedlemmene må kunne stole på hverandre. I tillegg må elevene være i stand til å kommunisere og utveksle nødvendig informasjon så vel som å behandle informasjon effektivt. Elevene må kunne hjelpe hverandre og være motivert for å lykkes som en gruppe. Det kan diskuteres hvorvidt det er tilstrekkelig å måle progresjon i samhandling på en såpass kort undervisningsperiode på tre uker. Likevel kan disse tre ukene gi indikasjoner på hvordan ulike elever responderer på en slik type samarbeidslæring. I 8.klasse ser vi at det er store forskjeller på hvordan elevene samhandler ansikt til ansikt. I noen av de problemløsende og induktive oppgavene ble en gruppe på 5 elever plutselig til én guttegruppe på 2 elever og en jentegruppe på 3 elever. Istedenfor å jobbe som en gruppe med å frakte gruppemedlemmene på så mange kreative måter som mulig, ble dette delt opp til to kjønnsdelte grupper. Jentene fraktet jentene og guttene fraktet guttene. Ikke en eneste gang kommuniserer elevene sammen om hvilken strategi eller hvordan de skulle løse oppgaven. Denne inndelingen i kjønn ser vi er gjentakende gjennom hele undervisningen selv om elevene blir delt inn i blandede grupper. I en slik situasjon kan det være viktig at læreren legger inn flere regler eller oppgaver som «tvinger» elevene til å jobbe sammen som en gruppe. Observasjoner fra 10.trinn ga oss et inntrykk av at elevene var mer vant med å samhandle med hverandre, i motsetning til 8.trinn. Alle observasjonsobjektene var delaktige, og det kunne se ut som de var komfortable med å ta initiativ og kommunisere med hverandre for å finne den beste måten å løse oppgaven på.

Faget skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang i framtidig arbeidsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2020). For at elevene skal kunne oppnå «livslang bevegelsesglede» er det helt avgjørende at de trives og er motiverte til å delta i kroppsøvingundervisningen. Det kritiske elementet som omhandler samhandling ansikt til ansikt, kan være en viktig faktor i denne prosessen. Det at elevene kan oppleve en positiv samhandling med andre elever ansikt til ansikt, kan være en viktig faktor i denne prosessen.

4. Riktig bruk av sosiale ferdigheter

For at samarbeidet på gruppene skal fungere, er elevene avhengige av bruken av sosiale ferdigheter. I undervisningen er det læreren som legger til rette for å at alle elevene kan oppnå

læring gjennom å skape innhold og strukturer som elevene skal følge. Men i undervisningen oppstår det sosiale interaksjoner mellom elevene, og derfor er samarbeidslæring med på å gi elevene mulighet til å skape mening og læring selv. Gjennomgående i alle undervisningsøktene, er elevene nødt til å bruke sine sosiale ferdigheter gjennom samhandling med hverandre. Som personer er elevene ulike, og har ulik sosial forståelse. I elevintervju 2 ble elevene spurt om de er komfortable med å samarbeide med de andre i klassen. Samtlige syv elever svarer ja. Etter et par oppfølgingsspørsmål kommer det frem at Magnus er mer komfortabel når han samarbeider med de nærmeste vennene sine. Kari, Mia og Ann Kristin forklarer at de er komfortable rundt alle, men mener det er lettere å samarbeide med jenter. Anders forklarer at det kommer an på hvilke leker eller aktiviteter de skal ha, og at det derfor kan være kjekkere å samarbeide med gutter. På spørsmålet er det kun Maj Britt som ikke endrer forklaring når vi stiller oppfølgingsspørsmål. Hun sier: «Jeg kjenner alle og de fleste er gode på å samarbeide, så det går jo fint». I den siste undervisningsøkten (Vedlegg 4 – økt 6) observerte vi at flere av elevene som vi tidligere hadde sett hadde litt problemer med å samhandle med andre, var plutselig veldig engasjerte og smilte når de jobbet med medelevene. I den ene oppgaven skulle elevene bytte plass på benkene, uten å være i bakken. Anders sin gruppe bestod av seks elever, både jenter og gutter. Denne gruppen valgte å endre plasser med å klemme hverandre og snu seg 360 grader. Selv om Anders hadde sagt at han syntes det var kjekkere å samarbeide med gutter så det ikke slik ut i denne øvelsen. Det var hans ide om å endre plass ved «klemming». Denne gruppen var også de som fikk det best til og der vi så at alle smilte og lo hele tiden.

I den nasjonale studien «*Ei mil vid og ein tomme djuv?*» som er gjennomført av Øyvind Førland Standal, Kjersti Mordal Moen og Knut Westlie er det innhentet informasjon om hvilke kompetanser som elever og lærere ser på som viktige i kroppsøvfingsfaget (Standal et al., 2020). Et av hovedfunnene i studien signaliserer at både elever og lærere oppfatter sosiale og emosjonelle kompetanser som viktige i kroppsøvfingsfaget. Forfatterne viser til at sosial kompetanse kan sammenlignes med det å kunne spille på lag med andre elever i klassen i kroppsøving. Emosjonell kompetanse blir sammenlignet med evnene elevene har til å regulere følelser, i tillegg til å kunne beskrive sine følelser.

I løpet av undervisningsøktene er deltakerne en del av flere ulike grupper. De må kommunisere og samhandle med elevene på gruppen sin for å få til oppgaven eller aktiviteten de står overfor. Å lære seg å samhandle med alle elevene i klassen, er en nyttig og viktig egenskap. I spillaktivitetene er det lagt opp til fair-play og at elevene skal heie og oppmuntre hverandre.

5. Prosessvurdering

Prosessvurdering er det viktigste kritiske elementet i samarbeidslæring ifølge Dyson og Casey (2016). Her skal elevene diskutere og reflektere over læringssituasjonen sin sammen med andre. Diskusjonene skal være drevet av elevene og ikke læreren som det i mange andre tilfeller er. Selv om Dyson og Casey (2016) mener at dette elementet har en stor sentral rolle i samarbeidslæring, er det ikke alle som gir elevene mulighet til å diskutere sammen. Prosessvurdering kan ofte utgå da noen mener det er bruk av unødvendig tid eller de rett og slett ikke finner tid til å gjennomføre det. Noen har også den oppfatning at elevene reflekterer over hva de har gjort bra og ikke så bra, bare ved å delta i de ulike aktivitetene i timene (Sutherland et al., 2019, s. 22). I studien til Bjørke og Mordal Moen (2020) ble det sagt at det å ha samme læringsmål over en periode var lærerikt. Dette kan tenkes å være spesielt effektivt da elevene får mulighet til å diskutere konkrete utfordringer og endringer til den neste økten med samme læringsmål. Elevene i denne studien oppga også at det å ha klare læringsmål for timene var viktig for å vite hva de skulle lære. I denne studien har vi derimot hatt ulike læringsmål for de seks øktene. Selv om elevene ikke har hatt samme læringsmål over tid observerte vi tydelig at dette kritiske elementet var av stor betydning når elevene skulle diskutere hva som var bra og hva de burde jobbe videre med.

I undervisningen har vi lagt opp til at elevene skal, sammen med sin gruppe diskutere hva de har gjort bra, og hva de er nødt til å bli bedre på i fremtidige kroppsøvingstimer. I undervisningsøktene er det lagt opp til elevaktiv diskusjon og refleksjon. I en aktivitet eller i et spill, er det lagt opp til at elevene skal kunne stoppe opp og reflektere over oppgaven, og samarbeidet på gruppen. I tillegg avsluttes hver økt med at elevene samles gruppevis for avsluttende refleksjoner. Læreren stiller et spørsmål som elevene skal forsøke å besvare i gruppene. Deretter blir erfaringene til gruppene delt i plenum slik alle kan ta læring av det som gruppene har diskutert.

Med å være til stede i undervisningen har vi gjort flere observasjoner der elevene diskuterer og reflekterer over læringssituasjonen sin, sammen med gruppen sin. I de fleste øktene er det ofte de samme elevene som tar styringen for diskusjonen. Disse elevene er derimot veldig åpne for at alle skal få kunne komme med innspill og si sine tanker. Simen er en som ofte tar styringen for å snakke på sin gruppe. I økt 3 (vedlegg 4) stopper læreren opp og lar elevene ha ett taktikk møte. Her forteller Magnus hva han synes fungerer bra og hva de bør jobbe videre med for at laget skal lykkes. Han ser også at en elev står litt utenfor og spør derfor hvilke tanker han har

om situasjonen. Dette bidrar til at denne eleven blir med i gruppediskusjonen og kommer med viktige innspill, som at de måtte jobbe mer som et lag. I den andre økten hørte vi Anders si til gruppen sin at han heller ønsket å bruke tid på å spille enn å stå i ro å snakke. Dette er det samsvarer med det flere av elevene i studien til Bjørke og Mordal Moen (2020) uttrykket. Anders kunne derimot si at han så nytteverdien av gruppediskusjonene i etterkant av øktene, etter disse tre ukene, selv om han heller skulle ønske at all tid gikk til fysisk aktivitet.

I intervjuet i etterkant av undervisningen spurte vi elevene om de følte at de hadde fått tid til å reflektere over hva de gjorde bra og ikke så bra i timene. Og hva de hadde lært gjennom å snakke sammen i gruppene sine. Ann Kristin svarer følgende på dette spørsmålet: «*Ja. Vi har snakket om at vi har klart å ha en bra taktikk og at alle var med. Vi lærer noe ved å høre på hva andre sier om hva som fungerte bra og sånn*». På spørsmål om Magnus har tatt med seg noe av det de diskuterte i forrige økt til neste økt svarer han følgende: «*Ja, det var veldig nyttig. Første gang vi hadde «Ultimate» var det ikke like mye kommunisering og neste gang vi hadde det, følte jeg at vi kommuniserte mye bedre og fikk det bedre til. Det tror jeg kom av at vi fikk tid til å snakke sammen etter forrige økt*». Her viser det igjen til hvorfor det er så viktig å sette av tid til at elevene skal kunne lære av hverandre gjennom diskusjoner med medelever (Dyson & Casey, 2016). Maj Britt var den eneste eleven som nevnte at ulike grupper gjennom øktene gjorde det vanskeligere å forbedre seg. Hun sier følgende på spørsmål om de har diskutert noe som de tok med seg videre til neste økt: «*Ja. Eller det er litt vanskelig når man ikke er samme gruppe, men man tar jo med seg det vi diskuterte sist gang*». Studien til Bjørke og Mordal Moen (2020, s. 608) fant ut at det å la elevene være i den samme gruppen over tid ga gode resultater. Elevene kunne da sette seg mål for hva de ønsket å forbedre til neste økt. På denne måten fikk de jobbet systematisk mot et mål, sammen med de som de utarbeidet målet med. Det kan diskuteres om elevene i denne studien ville hatt mer progresjon om dette hadde vært tilfellet.

6.9 Svakheter med oppgaven

En svakhet med denne oppgaven er at undervisningsforløpet og datainnhentingene har foregått i en relativt kort tidsperiode. Datagrunnlaget er basert på 6 undervisningsøkter som varer i 60 minutter, fordelt på tre uker. Med tanke på at studien til Bjørke og Mordal Moen (2020) hadde fokus på samarbeidslæring over 24 økter over en toårs periode, ser vi at våre resultater ikke kan generaliseres for alle elever. Elevene har etter dette undervisningsforløpet bare fått en forsmak på samarbeidslæring. Rapporten til Hatlevik og Sandberg (2003) mente at det var behov for

trening og at elevene måtte bli kjent med samarbeidslæring for at det skulle fungere. Dersom forskningsprosjektet hadde funnet sted over en lengre periode, er det mulighet for at funnene i oppgaven hadde vært tydeligere eller annerledes. Det kunne for eksempel vært lettere å observere endringer i måten elevene samhandlet på. Det kunne også vært lettere å måle progresjon i forhold til elevenes erfaringer med samarbeidslæring i slutten av prosjektet.

Under denne perioden har elevene sett at vi har vært til stede og observert dem, selv om det er kroppsøvingslæreren som har hatt undervisningen. Det at elevene har sett at vi har vært til stede under alle øktene, samt notert underveis kan ha påvirket deres væremåte i timene. Elevene kan under denne perioden ha opptrådd annerledes enn de vanligvis ville gjort, da de visste at det var flere lærere som observert dem.

I forkant av studien hadde vi satt oss et mål om å intervju et bredt spekter av elever. Med et bredt spekter av elever tenkte vi i hovedsak en likevekt av begge kjønn, elever med ulike karakterer i kroppsøving og elever med ulik trivsel i kroppsøving. Vi håpet å finne et bredt spekter av elever gjennom vårt utarbeidede spørreskjema. Her måtte elevene huke av på om de trivdes, trivdes midt på treet og trivdes veldig godt i kroppsøvingsfaget. Før vi gikk i gang med studien tenkte vi at det å finne elever som ikke trivdes i faget ville gå greit. Det viste seg derimot å være litt vanskeligere selv om vi på forhånd informerte elevene om at de bare måtte være ærlige. Vi påpekte at elevenes tanker og meninger ikke ville nå ut til kroppsøvingslæreren deres, eller ha noen som helst påvirkning på karakteren deres i faget. Ut ifra spørreskjemaene var det kun en elev, av alle 55 elevene som fikk spørreskjemaet, som ikke trivdes i det hele tatt i faget som kunne tenke seg å delta i studien. Denne eleven deltok derimot aldri i kroppsøvingundervisningen og hadde heller ikke et ønske om å delta under denne perioden. Derfor ble eleven ikke et alternativ å ta med i studien. Selv om vi ser på det som svært positivt at de fleste av elevene trivdes til en viss grad i faget eller trivdes godt i kroppsøving, kan det være en liten svakhet i forhold til utvalget i oppgaven vår. Men det kan i tillegg diskuteres om alle elevene trives i faget eller om elevene sa det de trodde vi ønsket å høre. Det kan diskuteres om vi burde ha inkludert en klasse til i studien for å sett om vi kunne hentet inn flere interessante observasjoner. Med tanke på at aksjonsforskning er tidkrevende, og at vi har gjennomført flere Lesson Study sykluser, var det tidsperspektivet som sette en stopper for det. Men med å inkludere en klasse til, ville vi fått en større mengde data, som kunne ha styrket funn og resultat.

I vår aksjonsforskning har vi tatt i bruk litteraturen til Johnson og Johnson (2009), og benyttet oss av de fem kritiske elementene som er forsket frem til å støtte opp om god samarbeidslæring. I løpet av undervisningsperioden på 6 økter, valgte vi å planlegge to av undervisningsøktene ut fra det kritiske elementet *individuell ansvar*. Hovedtanken med disse to undervisningsøktene var å gi elevene roller slik at de gjennom sitt individuelle ansvar kunne tilføre noe til gruppen sin. Nettopp fordi individuell ansvar handler om at alle elevene på gruppen skal ha et individuell ansvar for å fullføre sin del av en oppgave, og ha et ansvar i læringsfellesskapet. I to undervisningsøkter fikk elevene utdelt en rolle de skulle gjennomføre samtidig som de spilte ultimate med basketball. De skulle altså underveis i de to øktene rullere på å ha fem ulike roller. To motivatorer, en trener, en aktiv og rettfærdig dommer, en kaptein og en poengansvarlig. Alle rollene var aktive roller, der elevene var delaktige i spillet samtidig som de hadde en bestemt rolle. Basert på observasjon underveis i prosjektet, i tillegg til intervju med elever i etterkant av undervisningsperioden, har vi stilt oss litt kritiske til en slik bruk av roller. I samarbeid med lærerne som hadde undervisningsøktene, reflekterte vi i etterkant av prosjektet at disse rollene var vanskeligere å gjennomføre i forhold til hva vi hadde sett for oss da vi planla undervisningsopplegget. Først og fremst med tanke på at det kan være vanskelig for elever å gå inn i en rolle på den måten. Elevene kan oppleve det som skummelt å måtte være «motivator» dersom det ikke ligger i deres natur å rope på andre. I tillegg kan det være vanskelig å ta dommeravgjørelser for noen elever i klassen. Selv om vi hadde skrevet en beskrivelse på baksiden av kortet der hvor det stod hjelp til hva rollen kunne innebære, kan det være vanskelig å være kaptein eller trener for laget ditt. Da vi observerte elevene fra 8.trinn gjennomføre disse to undervisningsøktene, var det lite som kunne minne om at de hadde fått en rolle. Det kunne se ut som det var et helt vanlig spill med ultimate. Elevene i 8.klasse forklarte i intervjuet i etterkant av undervisningene at de for det meste glemte av rollene, fordi de ble for opptatt av å vinne spillet. Da vi observerte elevene på 10.trinn, kunne vi med flere anledninger se elever som gjennomførte rollen med stor innlevelse. Likevel er det noen elever som synes et slikt ansvar er vanskelig og ukomfortabelt. På 10.trinn var det ingen av elevene som sa at de glemte rollene, men flere nevnte at det var litt vanskelige roller. I etterkant av aksjonsforskningen stilte vi oss også spørsmålet om hva læringen i disse rollene var. Dersom vi tar motivator-rollen som eksempel, var jo egentlig formålet med den rollen å rope eller gi oppmuntrende tilbakemeldinger til hverandre. Ut ifra observasjonsnotatene så vi at flere av elevene prøvde å være motivatorer ved å rope ord som: «heia», «kom igjen», «bra» og «dette klarer du». Men var læringen bare at de skulle rope «heia heia» til hverandre? Selv om elevene heiet på hverandre og kom med fine kommentarer til hverandre som blir sett på som noe positivt, kan

vi stille oss kritisk til læringen elevene oppnådde gjennom dette. Som lærer har man et ansvar å legge opp til aktiviteter som er utfordrende, som igjen kan skape en mestringsopplevelse. Selv om vi observerte at elevene kom med oppmuntrende kommentarer, så vi at dette kom i svært ulik grad blant elevene. Som en avsluttende refleksjon, kunne det vært lettere å gitt dem mindre og enklere oppgaver som de skulle gjennomføre. Oppgaver som for eksempel «inkludere alle» kan vært lettere å gjennomføre for elevmangfoldet i en klasse. Inkludere alle, uavhengig av forutsetninger er også et kompetansemål i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Ved å akseptere ulikheter blant elevene, i tillegg til å fokusere på at alle skal være inkludert i faget kan bidra til økt motivasjon hos elevene.

Vi hadde en plan om å gjennomføre intervju en på én uke. Dette lot seg derimot ikke gjøre da noen elever var borte grunnet Covid-19. Vi måtte innom ungdomsskolen å intervju elevene flere dager da de utvalgte elevene var til stede på ulike dager. I noen av øktene vi observerte hendte det at en av elevene vi skulle observere var borte grunnet Covid-19. Den ene økten derimot var ingen av elevene vi skulle observere på skolen. Dette førte til at læreren ringte oss på forhånd og ga beskjed om fraværet til elevene. Dermed ble denne økten forskjøvet til uken etter. Etter observasjonen skulle vi i gang med intervju 2. Her ble vi også nødt til å reise innom skolen noen ekstra dager for å gjøre noen intervjuer som gjenstod, da disse elevene hadde vært borte. Planen var i utgangspunktet å bruke fem uker på intervju 2 og observasjon, men Covid-19 gjorde slik at vi brukte to uker mer, totalt syv uker. Innhenting av data har tatt litt mer tid enn planlagt, noe som vi med fordel skulle ha benyttet oss av å skrive på oppgaven. Totalt sett er vi fornøyd med hvordan vi har klart å gjennomføre begge intervjuene og observasjonene, tross en pandemi.

7.0 Avslutning

I forbindelse med denne aksjonsforskningen har det vært viktig å både observere og snakke med elever slik av vi kan få innsikt i elevers erfaringer med samarbeidslæring i kroppsøvingfaget. Problemstillingen søker svar på: «*Hvilke erfaringer har elever i 8.klasse og 10.klasse med samarbeidslæring i kroppsøving?*». I arbeidet med å finne svar på denne problemstillingen har vi gjennom Lesson Study observert elevene over en periode på tre uker. I tillegg til observasjon, har vi tatt i bruk intervju som en supplerende metode for å få dypere informasjon om hva elevene har av tanker og erfaringer.

Funnene viser til at elevene som er med i prosjektet har forskjellige erfaringer med hva samarbeid er. Noen elever trekker frem det å oppmuntre og skryte av hverandre som eksempler på et godt samarbeid. Andre elever er enige i at samarbeid handler om lagspill og å «jobbe sammen». En elev trekker frem at samarbeid handler om å «hjelp hverandre og gjøre ting sammen slik at alle kan lære». Selv om elevene oppgir ulike erfaringer, kan vi se tendenser til likheter i hva elever fra 8.trinn forklarer, og hva elever fra 10.trinn forklarer. Som en oppsummering, har elevene på 8.trinn fokusert på å gi hverandre oppmuntrende tilbakemeldinger, da de ser på det som viktig for å få til et godt samarbeid. Elevene fra 10.trinn trekker oftere frem kommunikasjon som en viktig kvalitet for å få til et godt samarbeid.

Denne studien har hatt fokus på hvilke erfaringer elever har med samarbeidslæring i forhold til det sosiale planet. Som tidligere forskning peker på, har vi også i denne oppgaven gjort funn av at elever føler seg tryggere i små grupper. I slutten av prosjektet oppgir 6 av 7 elever at de trives best i små grupper, og små grupper blir i denne undervisningsperioden betegnet som 3-4 elever per gruppe. Ved å være i mindre grupper våger elevene å prøve og feile, og ta del i aktiviteten. Elevene oppgir at «*Da kan du ikke gjemme deg bort, og du blir nødt til å gjøre din oppgave for laget sin del*». Gjensidig avhengighet mellom medelever er et viktig nøkkelbegrep i denne sammenhengen. Elevene oppgir også at de kjenner på et individuelt ansvar overfor gruppen sin når de er i små grupper. De ønsker ikke å være den som ødelegger for sitt lag og vil derfor bidra med det de kan ut fra deres forutsetninger.

Samarbeidslæring forbedrer ikke bare elevenes læring, men kan også endre deres holdninger til livet. I dag går konkurranse og samarbeid side og side, og en positiv samarbeidsånd og medmenneskelige ferdigheter er grunnleggende egenskaper som mennesker bør kunne (Wang & Liu, 2018, s. 2177). Derfor er det viktig at elevene blir eksponert for samarbeidslæring, slik at de både kan lære seg å samarbeide, men også tilegne seg ferdigheter og kunnskaper gjennom samarbeid. Ifølge Casey og Dyson (2009, s. 190) kan læringsaktivitetene i samarbeidslæring ha stort potensial når det kommer til å utvikle sosial, fysisk og kognitiv utvikling. Flertallet av elevene oppga at deres fysiske egenskaper ble forbedret da de hadde gjort utallige repetisjoner i ulike øvelser, samt lært av hverandre. Dette var også observasjoner vi på sidelinjen tok da vi så at elevene delte sine ferdigheter med gruppen. Elevene kunne i etterkant fortelle at de var ulike og at de tok nytte av hverandres ulike ferdigheter. Selv om det blir vanskelig å fastslå at elevenes sosiale utvikling har forbedret seg på bare tre uker med samarbeidslæring kan det være et bidrag til utvikling i sosiale og kroppslige ferdigheter.

7.1 Videre forskning

Selv om vår oppgave har noen begrensninger, har det gitt noen indikasjoner i forhold til den metodiske tilnærmingen og elevenes erfaringer med samarbeidslæring. Den har i størst grad løftet frem en diskusjon om sosiale ferdigheter knyttet til samarbeidslæring. Derfor ser vi behovet for at motoriske ferdigheter tilknyttet samarbeidslæring også bør løftes frem i senere forskning. Det er behov for mer informasjon om utvikling i læring av motoriske ferdigheter som følge av samarbeidslæring i kroppsøvingsfaget.

Tidligere i oppgaven påpekte vi at studiens lengde og antall informanter var med på å påvirke resultatene. Det kan være interessant og forske videre på den samme problemstillingen, men med flere klasser og i over en lengre tidsperiode. Det kunne også vært interessant å observere hvordan elever samhandler når de blir plassert i samme gruppe over en lengre tidsperiode. Å legge til rette for læringssituasjoner der hvor elever kan utforske, skape og reflektere krever en form for samhandling. Derfor er det viktig at det bringes mer forskning på banen, slik at kroppsøvingslærere kan legge til rette for en organisering og undervisning som støtter dette. I vår oppgave valgte vi å se hvordan elevene responderte på å få tildelt en rolle i undervisningen, og derfor en oppgave som de skulle gjennomføre gjennom en spillsituasjon. I ettertid ser vi at vi med fordel kunne valgt litt andre og enklere oppgaver. Derfor kunne det vært interessant å se hvordan elevene responderer på å få tildelt enkle roller og dermed et «ansvar» i sin gruppe. Til slutt vil vi peke på at det også er behov for å bringe lærerens erfaringer med samarbeidslæring på banen i større grad. Som forskere i dette prosjektet har vi lært mye om undervisningsmetoden, mulige måter å gjennomføre samarbeidslæring på og hvordan det kan støttes i læreplanen. Det er behov for mer kunnskap om hvordan kroppsøvingslærere forstår samarbeidslæring og hvordan det kan implementeres i undervisningen.

8.0 Litteraturliste

- Barker, D. & Quennerstedt, M. (2017). Power and group work in physical education: A Foucauldian perspective. *European physical education review*, 23(3), 339-353. <https://doi.org/10.1177/1356336X15620716>
- Barker, D., Quennerstedt, M. & Annerstedt, C. (2015). Learning through group work in physical education: a symbolic interactionist approach. *Sport, Education and Society*, 20(5), 604-623. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.962493>
- Bjørke, L. (2020). The messiness and complexity of pedagogical change. Teachers' and students' experiences from implementing cooperative learning in physical education. I. Høgskolen i Innlandet.
- Bjørke, L. & Mordal Moen, 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>
- Bjørke, L., Standal, Ø. F. & Mordal Moen, K. (2022). 'What we have done now is more student-centred': an investigation of physical education teachers' reflections over a one-year participatory action research project. *Educational Action Research*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/09650792.2022.2062407>
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Bradford, B. D., Hickson, C. N. & Evaniew, A. K. (2014). The cooperative learning equation: an effective approach in elementary school physical education. *Physical & health education journal*, 80(3), 6.
- Casey, A. & Dyson, B. (2009). The implementation of models-based practice in physical education through action research. *European physical education review*, 15(2), 175-199. <https://doi.org/10.1177/1356336X09345222>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forl.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- Dalland, O. & Keeping, D. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Darnis, F. & Lafont, L. (2015). Cooperative learning and dyadic interactions: two modes of knowledge construction in socio-constructivist settings for team-sport teaching. *Physical education and sport pedagogy*, 20(5), 459-473. <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.803528>

- Dyson, B. & Casey, A. (2016). *Cooperative Learning in Physical Education and Physical Activity - A practical introduction*.
- Dyson, B., Howley, D. & Shen, Y. (2021). 'Being a team, working together, and being kind': Primary students' perspectives of cooperative learning's contribution to their social and emotional learning. *Physical education and sport pedagogy*, 26(2), 137-154.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1779683>
- Flatås, R. M. (2021). *Samarbeidslæring i skolen - Metoder og øvelser*. Fagbokforlaget.
- Hatlevik, I. K. R. & Sandberg, N. (2003). Å lære gjennom samarbeid: Evaluering av satsingen på samarbeidslæring innenfor videregående opplæring i Akershus fylkeskommune. I. NIFU – Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Imsen, G. (2020). *Elevenes verden : innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Haugaløkken, O. K. & Aakervik, A. O. (1996). *Samarbeid i skolen* (3. utg.). Pedagogisk psykologisk forl.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse : bidrag til en dannelsessteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I (s. 167-203). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer. I *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 27-44). Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing).
<https://doi.org/10.23865/noasp.17>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvningsfaget i grunnskolen (5.–10. trinn). I *Physical Education between Ambition and Tradition: National Survey on Physical Education in Primary School in Norway (Grade 5–10)*. Høgskolen i Innlandet.
- Munthe, E., Helgevold, N. & Bjuland, R. (2015). *Lesson study : i utdanning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Universitetsforl.

- Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *Samtykke og andre behandlingsgrunnlag*. Norsk senter for forskningsdata <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag/>
- Olsen, K. R. & Wølner, T. A. (2017). *Lesson study og læreres læring*. Gyldendal akademisk.
- Paulsen, T. M. & Hårberg, G. B. (09.mars 2020). *Å sette sammen grupper*. Nasjonal digital læringsarena. <https://ndla.no/nb/subject:1:777ae87e-ca79-4866-920a-115cfeb7bbe1/topic:2:183732/topic:1:31f2dc76-dbeb-4e44-ab7e83ff1855ee05/resource:1:16294>
- Personopplysningsloven. (2000). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2000-04-14-31). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2000-12-15-1265>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforl.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Siedentop, D. & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4. utg.). Mayfield Publ.
- Standal, Ø. F., Moen, K. M. & Westlie, K. (2020). Ei mil vid og ein tomme djup»? – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 34-51. <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>
- Steen-Olsen, T. & Eikseth, A. G. (2009). Aksjonsforskning og aksjonslæring. I M. B. Postholm & T. Steen-Olsen (Red.), *Å utvikle en lærende skole : aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis* (s. 17-34). Høyskoleforl.
- Sutherland, S., Stuhr, P. T., Ressler, J., Smith, C. & Wiggin, A. (2019). A Model for Group Processing in Cooperative Learning. *Journal of physical education, recreation & dance*, 90(3), 22-26. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1559676>
- Sæle, O. R. O. & Hallås, O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning : skolefag, profesjonsutvikling, forskning* (1. utg.). Gyldendal.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforl.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring : forskende partnerskap i skolen*. Høyskoleforl.

- Tiller, T. (2004). Forpliktende forskningsfantasi. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning i skole og utdanning* (s. 13-29). Høyskoleforl.
- Tjora, A. H. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal akademisk.
- Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. (2016). *Å forske på egen praksis : aksjonsforskning og andre tilnæringer til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Fagbokforl.
- Universitetet i Oslo. (2017, 16.des 2021). *Nettskjema diktafon-app*
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). Kjerneelement - Kroppsøving (KRO01-05).
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i kroppsøving*.
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nob>
- Utdanningsforskning. (2015, 24.juni). *Lesson Study som metode i skolebasert kompetanseutvikling*. Utdanningsforbundet.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/lesson-study-som-metode-i-skolebasert-kompetanseutvikling/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, X. & Liu, Y. (2018). Cooperative Learning Method in Physical Education Teaching Based on Multiple Intelligence Theory. *Educational sciences : theory & practice*, 18(5), 2176-2186. <https://doi.org/10.12738/estp.2018.5.117>
- Aakervik, A. O., Haugaløkken, O. K., Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (2006). *Samarbeid i skolen : pedagogisk utvikling - samspill mellom mennesker* (4. rev. utg.). Pedagogisk psykologisk forl.

9.0 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet om

Samarbeidslæring i kroppsøvfingsfaget

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å hvilke erfaringer elever har med samarbeidslæring i kroppsøvfingsfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet inngår i en masteroppgave ved Universitetet i Stavanger. Formålet med prosjektet er å få større innsikt i hvilke erfaringer elever ved ungdomsskolen har hatt og har med samarbeidslæring i kroppsøvfingsfaget. Det er derfor nyttig å hente informasjon fra elever, slik at lærere kan bli enda flinkere på å legge til rette for bevegelsesaktiviteter som er inkluderende og motiverende for alle i skolen. Hensikten med forskningsprosjektet er å innhente informasjon om hvilke erfaringer elever i ungdomsskolen gjør seg når samarbeidslæring innføres som en undervisningsmetode.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å komme i kontakt med både jenter og gutter som går på ungdomsskolen, for å undersøke dine erfaringer med samarbeidslæring. Som elev sitter du på nyttig informasjon som kan være til stor hjelp for lærere som underviser i kroppsøvfingsfaget. Hovedmålet til alle kroppsøvfingslærere er å inkludere og ivareta alle elever. I et spørreskjema vil du få spørsmål som både omhandler dine erfaringer i kroppsøvfingsundervisningen, trivsel, karakter og litt om dine kjennskaper til samarbeidslæring og gruppesammensetning. I spørreskjemaet får du også mulighet til å krysse av om vi kan ta en prat med deg, og inkludere deg i studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi vil ved hjelp av en spørreundersøkelse rekruttere et utvalg av elever til intervju. Du vil bli invitert til å delta i et intervju som vil vare i omkring 20 minutter. Det vil foregå på skolen, når de andre elevene har undervisning. Intervjuet inneholder spørsmål som er knyttet til kroppsøvingsundervisningen, der hvor du svarer ut fra egne erfaringer. Intervjuet vil bli tatt opp med en digital lydopptaker, men alt anonymiseres og slettes undervegs.

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.

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. All informasjon du kommer med i intervjuet vil bli anonymisert. Det betyr at det er ingen informasjon som kan nyttes til navnet ditt. Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptaket fra intervjuet vil bli lagret på en SD-minnebrikke. Lydopptaket blir transkribert av studentene like etter innspilling. I transkriberingen anonymiseres opplysninger som kan identifisere deg som person. Etter dette slettes minnebrikken, og det er ingen opplysninger som kan knyttes til deg som person som følger med videre i prosessen med analyse og publisering.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2022. Ved prosjektslutt vil personopplysninger, lydopptak og andre notater bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

- Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- *Universitetet i Stavanger, Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk* ved: Veileder: Gro Næsheim-Bjørkvik. Email: Gro.naesheim@uis.no.
Studenter: Birgit Egeland Roda. Email: birgitegeland@hotmail.com.
Nora Undheim. Email: noraund@gmail.com.
- Vårt personvernombud: personvernombud@uis.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: 53 21 15 00.
- [Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk](#)

Med vennlig hilsen

Birgit Egeland Roda & Nora Undheim

(Studenter/Forskere)

Gro Næsheim-Bjørkvik

(Veileder)

Samtykkeerklæring

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

- å delta i dybdeintervju
- ønsker ikke å delta i dybdeintervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.2 Vedlegg 2: Spørreskjema

Spørreskjema om din deltakelse, trivsel og samarbeidsevne i kroppsøvingsfaget

Informasjon:

Vår masteroppgave har til hensikt å finne ut av hvilke erfaringer elever har med samarbeidslæring som undervisningsmetode i kroppsøvingsfaget. På bakgrunn av det er vi avhengige av å snakke med deg som elev, som opplever kroppsøvingsfaget hver uke. Det er du som vet best hvordan du opplever kroppsøvingsfaget i dag. Som snart ferdigutdannet kroppsøvingslærer ønsker vi å kunne tilby den beste undervisningen til våre elever, og trenger nettopp deg til å hjelpe oss med det. Gjennom intervju og observasjon vil vi innhente mest mulig informasjon til vår oppgave, som vil bidra til en videre utvikling av kroppsøvingsfaget. Intervjuet varer ca. 15-20 minutt og vil foregå i skoletiden. Din lærer eller andre medelever vil ikke få vite hva du oppgir av tilbakemeldinger på intervjuet. Det vil heller ikke påvirke din karakter i faget. Alt du forklarer og svarer vil være anonymt. Deltakelsen er frivillig.

Har du lyst til å bidra med din stemme i dette forskningsprosjektet i skoletiden? Da kan du svare på spørreundersøkelsen under.

Vi har laget en skala som gjør det mulig for dere å identifisere dere i ett av svaralternativene. Det er fem ulike verdier dere kan huke av på. Spørsmålene er formulert som påstander der dere må si om disse stemmer bra eller dårlig. Betydningen av alternativene er som følger:

1. Stemmer dårlig/ stemmer aldri
2. Stemmer nokså dårlig/ stemmer sjeldent
3. Stemmer verken eller/ stemmer ofte
4. Stemmer nokså bra/ stemmer svært ofte
5. Stemmer bra/ stemmer alltid

Spørreundersøkelse

1. Er du jente eller gutt?

Jente

Gutt

2. Hvor ofte deltar du i kroppsøvingstimene?

Hver time

Mer enn halvparten

Halvparten

Mindre enn halvparten

Aldri

3. Hvilke aktiviteter liker du minst og mest i kroppsøvingsfaget? Nevn maks 3.

Minst:

Mest:

4. Hvilke aktiviteter ønsker du å ha mer av i kroppsøvingsfaget? Nevn minst 1.

5. Hvilken karakter pleier du å få i kroppsøvingsfaget?

1 2 3 4 5 6

6. Jeg mestrer og er flink i kroppsøvingsfaget?

Stemmer dårlig 1 2 3 4 5 Stemmer bra

7. Jeg er flink til å samarbeide med andre i kroppsøvingstimene?

Stemmer dårlig 1 2 3 4 5 Stemmer bra

8. Hvor godt trives du i kroppsøvingsfaget?

Stemmer dårlig 1 2 3 4 5 Stemmer bra

9. Synes du at det er kjekke aktiviteter i kroppsøvingstimene?

Stemmer dårlig 1 2 3 4 5 Stemmer bra

10. Kan vi kontakte deg til et intervju (i skoletiden) i løpet av de neste ukene?

Ja

Nei

Hva er navnet ditt?

9.3 Vedlegg 3: Intervjuguide 1

Intervjuguide 1

Innledningsvis vil jeg takke deg for at du lyst til å være med i dette prosjektet. Som nevnt tidligere, blir all informasjon du kommer med i dag anonymisert. Det betyr at det du forteller i dag, kan ingen knytte tilbake til deg som person. Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg fra forskningsprosjektet. Som jeg nevnte, og som det står på arket du fikk, så handler dette prosjektet om samarbeidslæring i kroppsøvfingsfaget og din erfaring og deltakelse med denne undervisningsmetoden. De neste ukene skal dere ha tre uker med undervisning som har stor vekt på samarbeidslæring i alternative bevegelsesaktiviteter. Etter denne perioden håper vi at du vil stille til en kort samtale om dine erfaringer med denne type undervisning.

Informasjonen du kommer med, er svært nyttig for oss lærere som underviser i kroppsøvfingsfaget. Det vil gi oss nyttig informasjon i forhold til hva som fungerer og ikke fungerer med samarbeidslæring og alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøvfingsfaget. Dine ærlige svar kan bidra til at vi blir litt bedre lærere, hver dag. Målet er at vi kan forbedre kroppsøvfingsfaget på en slik måte at alle kan trives, og finne sin plass i faget.

Har du noen spørsmål før vi starter?

Da går vi i gang.

Husk oppfølgingsspørsmål av typen:

- Hva mener du med det?
- Kan du forklare/ utdype?
- Hvorfor synes du det?
- Kan du komme med eksempel?

Spørsmål 1:

Du har oppgitt at du (ikke) trives. Hva tror du er grunnen til det?

1. A) Dersom mistrivsel: Hva skal til for at du skal trives i kroppsøvingstimene?

Spørsmål 2:

Er det noen aktiviteter du synes dere har ofte i kroppsøvfingsundervisningen?

Spørsmål 3:

Hvordan føler du deg i kroppsøvfingsundervisningen?

Spørsmål 4

Hva forbinder du med ordet samarbeidslæring? (Hva legger du i ordet samarbeidslæring, hva tror du det er?)

Spørsmål 5:

Hvilke kvaliteter tror du er viktige for å få til et godt samarbeid?

Spørsmål 6:

Er du og klassen din vant til å bruke samarbeidslæring i kroppsøvingstimene?

1. Ja - På hvilken måte har dere brukt samarbeidslæring?
2. Nei – Hva pleier dere gjøre?

Spørsmål 7:

Kan du beskrive hvordan dere jobber når dere har samarbeidslæring? Er det noen spesielle aktiviteter dere pleier ha fokus på når dere har jobber i par, grupper eller lag?

Spørsmål 8:

Liker du å jobbe i større eller mindre grupper? Hvorfor?

- Oppfølging: Hva pleier være din rolle i en gruppe? Føler du medelevene dine hører på hva du sier? Bidrar du mye/lite?

Tilleggsspørsmål dersom mer tid:

Er det noen i klassen du samarbeider bedre/dårligere med? (Du trenger ikke oppgi navn)
Hvordan synes du klassemiljøet i klassen er?

9.4 Vedlegg 4: Undervisningsopplegg

Undervisningsopplegg – Samarbeidslæring i kroppsøving

Mål med intervensjonen: Se på hvilke erfaringer elever i kroppsøvingsfaget gjør seg når samarbeidslæring innføres som en undervisningsmetode.

Fokus på ulike gruppestørrelser, gi elevene roller og vektlegge 5 kritiske element.

Med utgangspunkt i kjerneelementet «Samspill og deltakelse»

- Elevene skal håndtere utfordringer og løse oppgaver i et læringsfellesskap og kunne reflektere over samspill, samhandling og likeverd.
- I mange bevegelsesaktiviteter er deltakelse, medvirkning og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre.

Undervisningen baserer seg på fem kritiske element:

- Positiv gjensidig avhengighet - Dette elementet går ut på at elevene må stole på hverandre for å kunne gjennomføre den gitte oppgaven. Studentene kan bare lykkes hvis de andre teammedlemmene også gjør det. Dersom ett av gruppemedlemmene mislykkes, betyr det at resten av gruppen ikke har lyktes (Johnson & Johnson, 2009). Her handler det om at gruppemedlemmene må utvikle en positiv gjensidig avhengighet til hverandre for at gruppen skal nå de ønskede målene.
- Individuelt ansvar - Går ut på at alle elevene i gruppen har et eget ansvar for å fullføre sin del av oppgaven for å styrke, samt hjelpe gruppen sin (Dyson & Casey, 2016). Når alle elevene har et individuelt ansvar ovenfor gruppen sin er det vanskeligere for den enkelte elev å melde seg ut av gruppen. Ved å ha et individuelt ansvar unngår man at enkelte elever blir såkalte «gratispassasjerer» i gruppearbeidet.

- Evne til å promotere samhandling - Hver enkel elev i gruppen bør delta i positiv og støttende dialog, samt gi positive kommentarer til resten av gruppen (Dyson & Casey, 2016). Samhandling oppstår når elevene oppmuntrer og legger til rette for hverandres innsats for å nå gruppens mål
- Riktig bruk av sosiale ferdigheter - Medmenneskelige ferdigheter og smågrupper viser til at studentens atferd som gir rom for en avslappet kommunikasjon, der elevene lytter, deler og tar beslutninger sammen. For å nå et felles mål må elevene bli kjent med hverandre og stole på hverandre. De må også kunne kommunisere med hverandre og akseptere eventuelle forskjeller (Johnson & Johnson, 2009)
- Gruppevurderinger - Ifølge Dyson og Casey (2016) er dette det viktigste av de fem elementene. Her skal elevene reflektere over hva de har oppnådd og hva de har gjort bra, samt hva de er nødt til å jobbe videre med. Elevene skal veilede en diskusjon som er elevsentrert, det vil si at diskusjonen skal være drevet av elevene og ikke læreren

Kompetansemål som omhandler samarbeid:

- Utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter.
- Bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til framgang for andre.
- Anerkjennelse ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger.
- Trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter.

Plan for gjennomføring av aksjonsforskning: Intervensjonen foregår over en periode på tre uker der to klasser er inkludert i prosjektet. En 8-klasse og en 10-klasse. Ettersom elevene har kroppsøving to ganger i uken blir det totalt 6 økter på hver klasse. Etter hver undervisningsøkt samler vi læreren som har hatt økten for en liten refleksjonssamtale.

Del A – Første uken av aksjonsforskningen UKE 4

Første uken: To undervisningsøkter med samarbeidsøvelser. En økt med små grupper, og en økt med store grupper.

Kritisk element: Positiv gjensidig avhengighet & Gruppevurderinger.

Mål: Innføring og refleksjon i hva et godt samarbeid er og hvorfor det er viktig.

Gjennomføring: Tirsdag, onsdag, torsdag og fredag

8D – Økt 1 Onsdag 08:30

Vedlegg 1

8D – Økt 2 Fredag 12:30

Vedlegg 2

10D – Økt 1 Tirsdag 11:15

Vedlegg 1

10D – Økt 2 Torsdag 11:15

Vedlegg 2

Del B – Andre uken av aksjonsforskningen UKE 5

Andre uken: Ha samme undervisningsopplegg begge øktene med kun noen justeringer. Her skal elevene tildeles roller som de får plassert på brystet. Etter endt undervisning skal alle elevene hatt alle rollene. (Trener, Motivator, Kaptai, aktiv og rettferdig dommer, poengansvarlig).

Kritisk element: Individuelt ansvar.

Gjennomføring: Tirsdag, onsdag, torsdag og fredag

8D – Økt 3 Onsdag 08:30

Vedlegg 3

8D – Økt 4 Fredag 12:30

Vedlegg 4

10D – Økt 3 Tirsdag 11:15

Vedlegg 3

10D – Økt 4 Torsdag 11:15

Vedlegg 4

Del C – Tredje uken av aksjonsforskningen UKE 6

Tredje uken: Ha to ulike undervisningsopplegg. "Hemmelig agent" i lagspill og problemløsende oppgaver.

Kritisk element: Riktig bruk av sosiale ferdigheter & Evne til å kommentere samhandling.

Gjennomføring: Tirsdag, onsdag og torsdag. Elevintervju torsdag etter siste økt og fredag.

8D – Økt 5 Tirsdag 12:30

Vedlegg 5

8D – Økt 6 Onsdag 08:30

Vedlegg 6

10D – Økt 5 Tirsdag 11:15

Vedlegg 5

10D – Økt 6 Torsdag 11:15

Vedlegg 6

Økt 1

- Kritisk element: Positiv gjensidig avhengighet.

Læringsmål for timen:

- Øve på å kommunisere og lytte til medelevene dine.

Mål	Innhold	Metode	Prediksjon
<p>Læringsmål for timen:</p> <ul style="list-style-type: none">• Øve på å kommunisere og lytte til medelevene dine. <p>Oppvarming - Finn gruppen din Mål:</p> <ul style="list-style-type: none">• I denne oppgaven skal elevene øve på problemløsning og samarbeid.• Oppvarmingen har til hensikt å bli varm i kroppen.	<p>Introduksjon: Gå gjennom plan for timen og læringsmålet for timen. I 3 uker skal vi ha fokus på ulike typer samarbeidsøvelser.</p> <p>Oppvarming: Finn gruppen din: Utstyr: Musikk. Gjennomføring:</p> <ul style="list-style-type: none">• Elevene skal bevege seg rundt på ulike måter (lavt, høyt, sakte, fort osv.).• Deretter skal de finne sammen i grupper ut fra beskjeden som blir gitt når musikken stopper.• Beskjeden kan for eksempel være å finne sammen i grupper basert på:<ul style="list-style-type: none">○ Riktig antall personer○ Farge på sokker, øyne, overdel osv.○ Skostørrelse○ Bursdagsmåned○ Grupper skal lage en konkret bokstav, et tall eller lignende○ Elevene skal skrive et kort ord	<p><u>Induktiv metode</u> der eleven selv får velge hvilken måte han vil bevege seg rundt på. Går over til deduktiv metode da læreren gir ut beskjeder om hvordan de skal samle seg.</p>	<p>Elever velger å trekke seg unna → gå bort og prøve å motivere eleven til å være med. Kan også høre med eleven om han har noen eksempler på en beskjed som læreren kan gi i oppvarmingen.</p> <p>Eleven finner ikke gruppen han tilhører → læreren kan hjelpe å finne gruppen.</p>

<p>Hoveddel: Mål:</p> <ul style="list-style-type: none"> Inkludere alle medelever i aktivitetene. Passer på at ingen blir stående utenfor. 	<p>Hoveddel:</p> <p>Fraktelek: Gjennomføring: Del klassen inn i grupper på cirka fem. Det er om å gjøre å finne så kreative måter å frakte hverandre over salen på som mulig. Styret av leken setter en gitt tid, for eksempel åtte minutter. Poenget er ikke å frakte hverandre flest ganger, men å finne på flest mulig kreative løsninger å frakte hverandre på.</p> <ul style="list-style-type: none"> Hver person skal fraktes på ulike måter. Når alle i gruppa har blitt fraktet, begynner gruppa på nytt. Alle elevene må ikke fraktes hvis de ikke ønsker det. Disse elevene kan heller bidra til å finne på kreative løsninger for gruppa. <p>Tips:</p> <ul style="list-style-type: none"> Unngå å gjøre dette til en stafett eller en konkurranse. Da forsvinner fort leken og det kreative elementet. Varianter av denne leken kan være å frakte en matte, stol, kasse eller lignende på mest mulig kreative måter. En annen variant er at alle – med unntak av den som blir fraktet – er «blinde». <p>Mattetransport Utstyr: Matter. Gjennomføring: Del klassen inn i grupper på cirka fem. Det er om å gjøre å frakte hele gruppen frem og tilbake på banen uten at noen i gruppen er i bakken. Hver gruppe får tildelt to matter som de skal bruke til å frakte hverandre over på.</p>	<p><u>Induktiv metode</u> da elevene velger hvilke frakte-måter de vil ta i bruk. Elevene må samarbeide for å komme på flest mulige kreative løsninger.</p> <p><u>Induktiv metode:</u> Problemløsende oppgave. Elevene velger selv hvordan de vil løse oppgaven med å frakte matten. Eneste kravet er alle må være med og ingen får lov å berøre gulvet.</p>	<p>Elevene kommer ikke på noen frakte-måter → gjelder dette mange grupper kan læreren stoppe opp og komme med noen eksempler: sitte på ryggen, gå trillebår, ligger som en pinne osv. Gjelder det bare en gruppe kan læreren gå bort og gi noen eksempler. En elev ønsker ikke å fraktes → da kan eleven få slippe. Eleven må derimot være med å frakte de andre elevene over. Eleven trekker seg unna → prøve å motivere eleven til å delta. Si at eleven er viktig for gruppen og at de vil trenge elevens hjelp for å kunne utføre den gitte oppgaven.</p> <p>Elevene klarer ikke å samarbeide om oppgavene → si til eleven at samarbeid er viktig for at de skal lykkes. Vil ikke det hjelpe kan læreren tildele ulike roller for å organisere aktiviteten.</p> <p>Skader oppstår → eleven får ta en liten pause. Klarer eleven ikke være med mer kan han være med som veileder.</p> <p>Elevene tuller → stopper opp gir føringer for oppgavene.</p>
--	--	--	--

	<p>Ballonglek Utstyr: Ballonger Gjennomføring: Del elevene inn i grupper på 4-6 elever.</p> <ol style="list-style-type: none"> Gi hver gruppe en ballong til å starte med. <ul style="list-style-type: none"> Elevene skal holde i hendene. Elevene skal frakte ballongen over på den andre siden uten at den berører bakken. Kriterier: Ballongen MÅ være i bevegelse. Elevene stiller seg i en sirkel og holder hverandre i hendene. Målet er å holde ballongen borte fra gulvet ved å slå den, uten at en slipper hverandres henter. Kommer flere oppgaver underveis. (Og 1 til ballong per gruppe) <p>Opgaver:</p> <ul style="list-style-type: none"> Holde hender. Kun lov å bruke føttene og hodet. Slippe hendene, mer avstand. 1 ballong til per gruppe. Kun lov å være i ballongen 1 gang før nestemann. Ikke lov å bevege føttene. 	<p><u>Deduktiv metode:</u> Lærer forteller hvordan ballonglek skal gjennomføres.</p>	
<p>Avslutning – refleksjon Elevrefleksjon og oppsummering i plenum Oppsummering av læringsmål.</p>	<p>Avslutning – Refleksjon Samle elevene gruppevis på hver matte. Spør elevene:</p> <ol style="list-style-type: none"> Hvorfor var samarbeid viktig i disse gruppene? Diskuter på gruppa og pass på at alle får sagt noe. Hvilken øvelse fungerte samarbeidet på gruppen best? Noen som husker læringsmålet for timen? 	<p>Her gis det mulighet for elevstyrt diskusjon der alle får komme med sine opplevelser av økten.</p>	<p>Ingen elever deltar i diskusjonen → læreren kan gå bort og motivere til diskusjon gjennom å stille spørsmål knyttet til det de gjennomførte i timen.</p> <p>En elev tar hele styringen → læreren kan stille spørsmål direkte til de andre i gruppen for å inkludere dem.</p>

	Be elevene hjelpe med å rydde inn matter før de går i dusjen.		
--	---	--	--

Økt 2

- Kritisk element: Gruppevurderinger

Læringsmål for timen:

- Aktivt bidra til positivitet og inkludering på laget sitt.
- Kunne vurdere hvordan gruppen arbeider sammen.

Mål	Innhold	Metode	Prediksjon
<p>Læringsmål for timen:</p> <ul style="list-style-type: none">• Aktivt bidra til positivitet og inkludering på laget sitt.• Kunne vurdere hvordan gruppen arbeider sammen. <p>Oppvarming - Blind slange og bokstav-fight</p> <p>Mål: Elevene skal gjennom bevegelse bli varm i kroppen. Målet er å øve på å samarbeide der tillit i gruppen vil være et viktig element. Elevene skal øve på å komme frem til en felles løsningsstrategi på bokstav-fighten.</p>	<p>Blind slange Rekker på ca 6 elever, kun første elev (hodet på slangen) ser, resten har lukkede øyne. Elevene holder hverandre i hendene. Den som ser må guide elevene trygt uten å kolliderer med andre rekker, og ikke fortære enn at alle henger med. Legger etter hvert inn typiske oppvarmingsøvelser som høye kneløft, spark bak, sidelengs osv. Elevene bytter hode på slangen etter hver bokstav-fight.</p> <p>Bokstav-fight: Ved signal kan alle åpne øynene. Lærer viser eller roper ut en bokstav, og hvert lag skal så fort som mulig forme denne bokstaven med gruppene sine. Bokstaven skal være lesbar og nøyaktig, og leses i forhold til der lærer står.</p>	<p><u>Induktiv og deduktiv metode:</u> <u>Deduktiv metode:</u> Vise og forklare metoden. Læreren forteller reglene i oppvarmingsleken.</p> <p><u>Induktiv metode:</u> Læreren gir problemløsende oppgaver. Elevene velger selv hvordan de skal løse oppgaven om å lage en</p>	<p>Oppvarmingsleken skjer på motsatt banehalvdel i forhold til der mattene og utstyret til hoveddelen ligger.</p> <p>Kan gjerne bruke elever som ikke deltar som dommere på bokstavene.</p> <p>Dersom gruppene bryter slangen → Stoppe opp å fortelle at målet er at alle skal klare å henge med på slangen. Det kan være lurt at personen i første rekken setter ned tempoet. (Lagsamarbeid). Noen elever har øynene åpne</p>

		bokstav i samarbeid med gruppen.	<p>→Prøv å lukk de og kjenn på kroppen hvordan det føles.</p> <p>Dersom bokstavfight ikke fungerer →La elevene fortsette å bevege seg rundt i hallen på rekke i gruppene: Hermegåsa med åpne øyne: Første person i rekken gjør en øvelse, de andre følger med. Bytter slik alle på gruppen har sprunget fremst i sin gruppe.</p>
<p>Hoveddel - Den store muren Forslag til introduksjon av lærer: Aktiviteten «Den store muren» har hovedfokus på samarbeid og strategitenkning. Her vil dere bli prøvd ut i hvor godt dere klarer å samarbeide med en så stor gruppe. Elementer som blir viktige er at hver og en av dere er delaktige, engasjerte og kommer med innspill. Å lytte til hverandre og lage en strategi vil også være nyttige kvaliteter for å lykkes. Mål:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Delta i “den store muren” på en positiv måte. • Bidra i gruppen til å lage en strategi 	<p>Den store muren Utstyr: Matter (som legges ut på tre rekker). Ulike gjenstander f.eks Erteposer i sone 1, baller i sone 2 og medisinalbatter i sone 3. Forklaring av aktiviteten skal spilles av her: https://www.youtube.com/watch?v=OmGIGEMl4h8 Gjennomføring: Del elevgruppen i 2 grupper. Første runde: Et av lagene er angriper og står med målgården. Lag nr to fordeler seg ut over mattene som er fordelt i tre «murer». (Lagstørrelsen avgjør hvor mange elever som skal stå på hver matte - for eksempel 4 elever på hver) Angriperne skal nå i løpet av tre minutter samle så mange gjenstander ned til målet som mulig. Forsvarerne skal prøve å tikke elevene slik at de må legge ned gjenstanden og springe tilbake til start før de kan angripe igjen. Læreren stopper tiden etter 3 min. Teller opp poeng og elevene bytter rolle. Nå er det det andre laget som er angriper, og</p>	<p>En blanding av induktiv og deduktiv metode: <u>Deduktiv metode:</u> Vise og forklare metoden. Læreren forklarer spillet og reglene til “den store muren”. Hovedfokuset er å samle inn så mange gjenstander som mulig i samarbeid med gruppen sin. <u>Induktiv metode:</u> Elevene lager en strategi i gruppen, og velger selv hvordan de vil hente inn flest mulig gjenstander. De må gjennom samarbeid i gruppen løse oppgaver de får undervegs.</p>	<p>Elevene sliter med å få til spillet → Læreren kan stille etter 1,2,3 runde: Bør dere endre strategi? Hvilke gjenstander sikter dere inn på? Hvordan skal dere «finte ut» forsvaret»? Er det lurt at flere på gruppen springer på likt? Oppgaver underveis dersom for vanskelig/lett → <u>For vanskelig å plukke gjenstander:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Forsvarerne må hinke (stå på en fot) - Forsvarerne må stå med ryggen vendt bort fra angriperne. <p><u>For lett å plukke gjenstander:</u></p>

<ul style="list-style-type: none"> • Vurdere strategien og hvordan laget samarbeider. 	<p>det første laget skal forsvare gjenstandene. Det er lov å tikke både på vei bort til en gjenstand, men også når elevene har en gjenstand i hånden. Det er kun lov å plukke med seg 1 gjenstand om gangen.</p> <p>Gjennomføring: <u>Første runde: 3 min per lag.</u> Timeout – strategimøte. Gruppene samles.</p> <p><u>Andre runde: 3 min per lag</u> Timeout – strategimøte. Gruppene samles.</p> <p><u>Tredje runde: 4 min per lag</u> Timeout – strategimøte og endre regler? Feks: Forsvarerne må hinke og angriperene må springe baklengs.</p> <p><u>Fjerde runde: 4 min per lag</u></p> <p>Fokuset er på samarbeid og strategitenkning. Etter hver runde av spillet må læreren gi rom for at elevene på begge gruppene kan ha et «strategimøte».</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elevene skal reflektere over hva de har oppnådd og hva de har gjort bra, og hva de er nødt til å jobbe videre med. <p>Elevene skal veilede en diskusjon som er elevsentrert, det vil si at diskusjonen skal være drevet av elevene og ikke læreren.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Kun lov å springe baklengs - Bevege seg langs bakken (Alle må krype) - Inkludere elevene i å velge regler. <p>Om det blir for lite aktivitet → Blås og la elevene ha “strategimøte”.</p>
--	--	--	--

<p>Avslutning – Refleksjon Elevrefleksjon og oppsummering i plenum Oppsummering av læringsmål.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aktivt bidra til positivitet og inkludering på laget sitt. • Kunne vurdere hvordan gruppen arbeider sammen <p>Mål: Vurdere strategien og hvordan laget samarbeider.</p>	<p>Gi elevene mulighet til å samle seg i gruppen og komme frem til hvilken strategi de synes fungerte best.</p> <p>Oppsummering i plenum: Hvilke samarbeids-kvaliteter er viktige for å lykkes med en slik oppgave? Var det noe som var utfordrende? Var det viktig å kommunisere? Gi rom for elevstyrt refleksjon som munner ut i en felles oppsummering av økta. Be elevene være med å rydde inn utstyret.</p>	<p>Først diskuterer elever i gruppene. Deretter spør læreren i plenum.</p>	<p>Gruppen gjør andre ting enn å diskutere → læreren kan gå bort til gruppen og motivere til diskusjon gjennom å stille spørsmål knyttet til deres strategi.</p> <p>En elev tar hele styringen → læreren kan stille spørsmål direkte til de andre i gruppen for å inkludere dem.</p>
---	---	--	--

Økt 3

- Kritisk element: Individuelt ansvar.

Læringsmål for timen:

Eleven skal

- Bruke ferdighetene dine til å gjøre medelevene dine gode.
- Kunne utføre sin rolle på en positiv måte.

Mål	Innhold	Metode	Prediksjon
<p>Læringsmål for timen:</p> <ul style="list-style-type: none">• Bruke ferdighetene dine til å gjøre medelevene dine gode.• Kunne utføre sin rolle på en positiv måte. <p>Oppvarming</p> <p>Mål:</p> <ul style="list-style-type: none">• Elevene skal aktiveres og bli varm i kroppen.• Ta ansvar for å hjelpe, samt gi plass til andre i rokkeringen.	<p>Introduksjon: Gjennomgang av planen for timen og læringsmålet som er satt for økten.</p> <p>Oppvarming: «Stol-leken» uten å ryke ut: Utstyr: Rokkeringer og musikk</p> <p>Gjennomføring: Det legges rokkeringer ut i en runding. Elevene skal gå rundt rokkeringene og når musikken stopper skal alle gå inn i rokkeringene. En og en rokkering vil bli fjernet etter hvert når man stopper musikken.</p> <p>Tips:</p> <ul style="list-style-type: none">• Kan starte med å gå, deretter jogge eller hinke.• Kan være lurt å stoppe leken når det er 2-3 rokkeringer igjen.• Dette er en variant av stolleken, men her er det rokkeringene som går ut og IKKE personer.	<p><u>Deduktiv metode:</u> Læreren viser og forklarer hvordan aktiviteten skal gjennomføres.</p>	<p>Eleven ønsker ikke å gi plass til andre medelever i rokkeringene → læreren kan si til eleven at målet er at de skal samarbeide. Man vinner ikke på egenhånd, men sammen som et lag.</p> <p>Eleven dytter ut andre fra rokkeringene for å få plass selv → minne eleven på at det er samarbeid som er fokuset.</p>

<p>Hoveddel Mål:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bruke sin rolle til å bidra på en positiv måte. • Springe seg fri slik at du kan motta ballen. 	<p>Hoveddel:</p> <p>Ultimate Utstyr: Basketball, håndball, tennisball, vester med påklistret roller</p> <p>Gjennomføring: Lagene deles opp i grupper på 4-5 elever. Lagene stiller seg opp på hver sin mållinje. Spillet starter når en forsvarer kaster basketballen til angriperne. Hver gang angriperne klarer å sentre basketballen i motstandernes målsone, får angriperne mål. Etter hver skåring overtar det laget som fikk poeng, som forsvarere, og starter opp spillet igjen. Går basketballen utenfor banen er det motsatt lag sin tur. Ingen av spillerne har lov å stå hele tiden i målområdet å vente på at basketballen skal komme. Målet er kun gyldig om en medspiller står inne i målområdet og den andre utenfor. Ingen fysisk kontakt er lov.</p> <p>Kampene gjennomføres på tid. Etter hver kamp skal elevene bytte rolle systematisk slik at etter 4 kamper har alle hatt alle rollene. Det blir også gitt tid til et "taktikkmøte" (1-2 min) mellom hver kamp.</p> <p>Regler: kan endre på regler underveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kun lov å ta tre skritt • Ikke lov å ta skritt • Kun lov å kaste med "feil" arm. 	<p>Deduktiv metode: Læreren viser og forklarer den gitte aktiviteten. Elevene får også tildelt en rolle av læreren som de skal gå inn.</p>	<p>Eleven følger ikke de reglene som blir gitt → læreren kan legge inn en regel at man ballen går til motsatt lag om man gjentatte ganger ikke følger reglene.</p> <p>Eleven trekker seg unna → prøve å motivere eleven til å delta. Si at eleven er viktig for gruppen og at de vil trenge elevens hjelp for å kunne utføre den gitte oppgaven.</p> <p>Eleven går ikke inn i rollen sin → læreren kan stoppe opp og be elevene lese på sine roller slik de er klar over hva den innebærer. Kan nevne at det kreves at alle prøver på best mulig måte å gå inn i sin rolle for at gruppen skal lykkes.</p> <p>Eleven prøver å ta "over" andre sine roller → læreren kan stoppe opp og gi beskjed at alle har hver sin rolle og det er den rolle de har akkurat der og da de skal gå inn. Etterpå vil de få nye roller.</p> <p>Skader oppstår → eleven får ta en liten pause. Klarer eleven ikke være med mer kan han være med som veileder.</p>
---	--	---	---

	<p>For å gjøre spillet litt vanskeligere kan basketballen byttes til en håndball, deretter en tennisball.</p> <p>Tips: kan legge til ulike måter de må kaste frisbeen på:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sidelengs • Fremover • Bakover <p>Kaster de på en måte som ikke er “lov” er det motsatt lag sin tur.</p> <p>Elevene blir tildelt ulike roller i spillet. Alle skal gjennom de ulike rollene innen økten er ferdig. Elev med rolle nr.1 gir sin rolle videre til elev med rolle nr.2 osv. Dette skjer når læreren gir beskjed om at rollene skal gis videre til neste på laget.</p> <p>De ulike rollene er:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Motivator 2. Motivator 3. Trener 4. Kaptein 5. Aktiv og rettferdig dommer 		<p>Elevene tuller → stopper opp gir føringer for oppgavene.</p>
<p>Avslutning – Oppsummering</p>	<p>Elevene samles i gruppene. De går gjennom øktene i gruppene først. Har dere lært noe i denne økten? Hvorfor var samarbeid viktig i oppvarmingen og hoveddelen? Fungerte samarbeidet bra i denne timen?</p>	<p>Elevene får mulighet til å komme med tilbakemeldinger om hvordan økten opplevdes.</p>	<p>Ingen elever deltar i diskusjonen → læreren kan gå bort og motivere til diskusjon gjennom å stille spørsmål knyttet til det de gjennomførte i timen.</p>

	<p>Samles i midten til slutt og hører hva de ulike gruppene har å si.</p> <p>Be elevene være med å rydde inn alt utstyr.</p>		<p>En elev tar hele styringen → læreren kan stille spørsmål direkte til de andre i gruppen for å inkludere dem.</p>
--	--	--	---

Rollene printes ut (lamineres) og som festes på vestene til elevene med sikkerhetsnål eller som et smykke. (Fremside med rolle, bakside med forklaring)

MOTIVATOR

AKTIV TRENER

**AKTIV OG RETTFERDIG
DOMMER**

MOTIVATOR

KAPTEIN

POENGANSVARLIG

<p>Oppgaver som motivator:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Heie på laget ditt • Gi oppmuntrende tilbakemeldinger • Smile • Gi komplement som “godt jobba” og “bra pasning” 	<p>Oppgaver som trener:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Koordinere laget ditt • Sørg for at dere har en plan • Oppmuntre til fair play og lagspill 	<p>Oppgaver som aktiv og rettferdig dommer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Du (i samarbeid med dommeren til det andre laget) har det siste ordet i situasjoner hvor lagene er uenige. • Dømme skritt/innkast/bryt av regler • Dømme godkjente poeng
<p>Oppgaver som motivator:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Heie på laget ditt • Gi oppmuntrende tilbakemeldinger • Smile • Gi komplement som “godt jobba” og “bra pasning” 	<p>Oppgave som kaptein:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ta ansvar i “taktikkmøte” i samarbeid med treneren. • Være et forbilde for praktisering av fair play. • Inkludere alle på laget ditt. Sørg for at alle på laget ditt får være med i spillet. 	<p>Oppgave som poengansvarlig:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Telle poeng til laget ditt. • Være med i dommerens avgjørelse om å få godkjent poeng. • Rapportere poeng til dommeren.

Økt 4

- Kritisk element: Individuelt ansvar.

Læringsmål for timen:

Eleven skal

- Kunne utføre sin rolle på en positiv måte.
- Å praktisere fair play.

Mål	Innhold	Metode	Prediksjon
<p>Læringsmål for timen:</p> <ul style="list-style-type: none">• Kunne utføre sin rolle på en positiv måte.• Praktisere fair play. <p>Oppvarming</p> <p>Mål:</p> <ul style="list-style-type: none">• Elevene skal aktiveres og bli varme i kroppen.• Gjøre så godt en kan for å henge på ”slangen”.	<p>Introduksjon: elevene blir introdusert for læringsmålet for timen.</p> <p>Oppvarming → Slangetikken:</p> <p>Gjennomføring:</p> <p>En begynner med å ha tikken. Etter hvert som man blir tatt lager man en lenke arm i arm med som har tikken. Det er bare de ytterste leddene i lenken som kan ta noen nye.</p> <p>Tips:</p> <p>Kan lage to lenker om det tar lang tid å bli ferdig.</p>	<p><u>Deduktiv metode:</u></p> <p>Læreren viser og forklarer aktiviteten elevene skal gjøre.</p>	<p>Eleven gjør ikke sitt beste når han er tatt → Læreren kan stoppe opp presisere at alle må gjøre sitt beste da slangen kun fungerer om alle deltar. Alternativt kan læreren dele opp i to slanger og la denne eleven være ytterst for å se om det vil hjelpe.</p> <p>Eleven står i ro i ett hjørne → Læreren kan stoppe opp å presisere hvorfor man har oppvarming. Læreren kan også gjøre banen mindre slik man ikke kan lure seg unna i et hjørne.</p>
<p>Hoveddel</p> <p>Mål:</p> <ul style="list-style-type: none">• Bruke sin rolle til å bidra på en positiv måte.• Springe seg fri slik at du kan motta ballen.	<p>Ultimate:</p> <p>Utstyr: basketball, tennisball, vester med påklistret roller</p> <p>Gjennomføring:</p> <p>Lagene deles opp i grupper på 4-5 elever. Lagene stiller seg opp på hver sin mållinje.</p>	<p><u>Deduktiv metode:</u></p> <p>Læreren viser og forklarer den gitte aktiviteten. Elevene får også tildelt en rolle av læreren som de skal gå inn.</p>	<p>Eleven følger ikke de reglene som blir gitt → læreren kan legge inn en regel at man ballen går til motsatt lag om man gjentatte ganger ikke følger reglene.</p>

	<p>Spillet starter når en forsvarer sender frisbeen til angriperne. Hver gang angriperne klarer å sentre frisbeen i motstandernes målsone (og en medspiller klarer å ta hys), får angriperne mål. Etter hver skåring overtar det laget som fikk poeng, som forsvarere, og starter opp spillet igjen. Går frisbeen utenfor banen er det motsatt lag sin tur. Ingen av spillerne har lov å stå hele tiden i målområdet å vente på å motta frisbeen. Målet er kun gyldig om en medspiller står inne i målområdet og den andre utenfor. Ingen fysisk kontakt er lov.</p> <p>Kampene gjennomføres på tid. Etter hver kamp skal elevene bytte rolle systematisk slik at etter 4 kamper har alle hatt alle rollene. Det blir også gitt tid til et “taktikkmøte” (1-2 min) mellom hver kamp.</p> <p>Regler: kan endre på regler underveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kun lov å ta tre skritt • Ikke lov å ta skritt <p>Regler: kan endre på regler underveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kun lov å ta tre skritt • Ikke lov å ta skritt • Kun lov å kaste med “feil” arm. <p>For å gjøre spillet litt vanskeligere kan basketballen byttes til en håndball, deretter en tennisball.</p>		<p>Eleven trekker seg unna → prøve å motivere eleven til å delta. Si at eleven er viktig for gruppen og at de vil trenge elevens hjelp for å kunne utføre den gitte oppgaven.</p> <p>Eleven går ikke inn i rollen sin → læreren kan stoppe opp og be elevene lese på sine roller slik de er klar over hva den innebærer. Kan nevne at det kreves at alle prøver på best mulig måte å gå inn i sin rolle for at gruppen skal lykkes.</p> <p>Eleven prøver å ta “over” andre sine roller → læreren kan stoppe opp og gi beskjed at alle har hver sin rolle og det er den rolle de har akkurat der og da de skal gå inn. Etterpå vil de få nye roller.</p> <p>Skader oppstår → eleven får ta en liten pause. Klarer eleven ikke være med mer kan han være med som veileder. Elevene tuller → stopper opp gir føringer for oppgavene.</p>
--	---	--	---

	<p>Tips: kan legge til ulike måter de må kaste frisbeen på:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sidelengs • Fremover • Bakover <p>Kaster de på en måte som ikke er “lov” er det motsatt lag sin tur.</p> <p>Elevene blir tildelt ulike roller i spillet. Alle skal gjennom de ulike rollene innen økten er ferdig. Elev med rolle nr.1 gir sin rolle videre til elev med rolle nr.2 osv. Dette skjer når læreren gir beskjed om at rollene skal gis videre til neste på laget.</p> <p>De ulike rollene er:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Motivator 2. Motivator 3. Trener 4. Kaptein 5. Aktiv og rettferdig dommer 		
<p>Avslutning - Uttøying og oppsummering</p>	<p>Samles i en ring. Elevene tøy ut og læreren oppsummerer/stiller spørsmål om læringsmål.</p> <p>Hvilke kvaliteter var nødvendig for å lykkes med lagspillet? Hvilke strategier fungerte best? Hva fungerte dårligst?</p> <p>Elevene bidrar til å rydde inn utstyret.</p>	<p>Det gir rom for å høre elevenes tanker og erfaringer med økten.</p>	<p>Ingen elever rekker opp hånden → Læreren kan stille spørsmålet direkte til en person. Eller kan læreren si at de skal gå i gruppene å diskutere litt før de samles igjen.</p>

Økt 5

- Kritisk element: Riktig bruk av sosiale ferdigheter.

Læringsmål for timen:

Eleven skal

- Inkludere alle, uansett hvilke ferdigheter elever har.
- Bidra til positive tilbakemeldinger, og ha et positivt kroppsspråk i lagspillet.

Mål	Innhold	Metode	Prediksjon
<p>Introduksjon: Elevene blir introdusert for læringsmålet og planen for timen.</p> <p>Læringsmål for timen:</p> <ul style="list-style-type: none">• Inkluderer alle, uansett hvilke ferdigheter elever har.• Bidra til positive tilbakemeldinger, og ha et positivt kroppsspråk i lagspillet. <p>Oppvarming</p> <p>Mål:</p> <ul style="list-style-type: none">• Øve på kast og mottak av erteposer når vi bruker kjeGLE som "forlenget arm".• Bli varm i kroppen og forberede seg på lagspill.	<p>Oppvarmingsøvelser med kjeGLE og erteposer.</p> <p>Utstyr: 1 kjeGLE til hver elev + 1 ertepose til hver elev.</p> <p>Alle elevene får utdelt 1 kjeGLE og 1 ertepose.</p> <ul style="list-style-type: none">- Hver elev springer rundt i gymsalen og kaster opp erteposen for å så hente den igjen. Varierer tempo og høyde på kastene. Får oppgaver undervegs:<ul style="list-style-type: none">○ Fange erteposen når de sitter på rumpa.	<p><u>Induktiv metode:</u> Elevene får i oppgave å springe rundt i salen å kaste erteposen opp i luften for å så motta den med kjeGLE. Eleven får prøve selv før læreren kommer med tips og veiledning. Etter hvert får elevene oppgaver, men teknikken er valgfri. Eleven skal kjenne selv hvilken</p>	<p>Om lite aktivitet → Si elevene må bevege seg i hele rommet og variere tempo. Be dem utforske nye måter å kaste erteposen på.</p> <p>For vanskelig → be elevene gå nærmere hverandre.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Fange erteposen etter de har snurret 360 grader. ○ Fange erteposen når de ligger. ○ Bytte ertepose med en annen elev. ○ Utfordring: Motta erteposen bak ryggen/under foten. <p>- Elevgruppen stiller seg på to rekker med ansiktene mot hverandre. Den ene rekken legger ned den ene erteposen.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Pasninger to og to. (Etter noen pasninger rykker den ene rekken 1 mann til høyre slik at elevene bytter partner). <ul style="list-style-type: none"> ▪ Høye pasninger. ▪ Lave pasninger ▪ Lengre avstand 	<p>teknikk som fungerer best for seg.</p> <p><u>Induktiv metode:</u> Kaste to og to. Læreren skal ikke vise teknikk eller forklare en bestemt måte å kaste på. Læreren kan gå rundt å gi råd dersom han ser at det er noen elever som ikke lykkes. Etter hvert gir læreren oppgaver som høye pasninger og lave pasninger. Men det er opp til hver enkelt elev hvordan han/hun velger å kaste.</p>	<p>For lett → Øk avstanden mellom elevene og gi dem utfordringer i type kast.</p>
<p>Hoveddel - Kjegle Joe</p> <p>Mål:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inkludere og gi positive tilbakemeldinger på gruppa uansett ferdigheter. • Ha et positivt kroppsspråk. 	<p>Utstyr: 6 benker, kjegler til hver elev, vester og 3 erteposer.</p> <p>Sett elevene i gang med 5 minutter spill.</p> <p>Gjennomføring: Elevene blir delt inn i lag på fire til fem personer. Elevene blir fordelt ut på 3 baner. Alle elevene har hver sin kjegle som de skal bruke til å kaste erteposen med. Hvert lag har en person fra sitt lag som står på en benk på motsatt banehalvdel som en “konge/dronning”. For å kunne skåre mål må medspillerne kaste erteposen oppi kjeglen til</p>	<p><u>Deduktiv metode:</u> Vise forklare metoden til regler og spillet.</p> <p><u>Induktiv metode:</u> Elevene velger selv hvordan de vil kaste erteposen og bevege seg i rommet.</p>	<p>Samarbeid og hjelpe hverandre blir viktig for at elevene skal kunne skåre mål.</p> <p>Dersom det blir mye egospill → Legg inn regel om at alle må ha vært borti erteposen før et lag kan score mål.</p> <p>Lite aktivitet? Gi elevene tid for “lagmøte”. Her blir samarbeid og strategi viktig.</p>

	<p>personen som står på benken. Motstanderne kan forsvare målet ved å stille seg foran personen på benken, men er nødt til å stå minst en meter ifra personen på benken. Det er derimot ikke lov å ha fysisk kontakt. Etter at elevene har spilt i 5 min, stopp opp og fortell om hemmelig agent:</p> <p>Hemmelig agent i kjeGLE Joe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lagene velger en hemmelig agent. Læreren går bort til hvert av lagene og får vite hvem agenten er. Kun læreren skal vite dette. • Under spillet får laget bare poeng når den hemmelige agenten på laget scorer. • Etter kampen får det andre laget ett forsøk på å tippe hvem som er den hemmelige agenten på motstanderlaget. Om laget tipper riktig, mister det andre laget poengene sine. • Det er dermed viktig å skjule hvem den hemmelige agenten er ved at flest mulig spillere får score. <p>Gjennomføring: Ha 5-7 minutters kamper. Etter hver kamp, stopp opp og lagene får gjette hvem som var den hemmelige agenten. Poeng telles. Lagene velger så en ny hemmelig agent og læreren</p>		<p>De må bli enige om hvilken taktikk de skal ha for å kunne skjule hvem som er agenten. De er nødt og samarbeide slik at alle får mulighet til å skåre mål. På denne måten vil det bli lettere å skjule agenten.</p> <p>Dersom det ikke blir noe mål i løpet av de 5 minuttene → La lagene spille noen minutter ekstra. Selv om de ikke har skåret skal lagene gjette hvem som var den hemmelige agenten.</p>
--	---	--	--

	blåser i gang en ny kamp på 5 minutt. Gjenta dette til det er 10 min igjen av økta.		
<p>Avslutning – hyggesirkel</p> <p>Mål:</p> <ul style="list-style-type: none"> Gjennomføre en bevegelse som er avhengig av at hele klassen deltar. <p>Oppsummerer læringsmål</p> <p>Hvorfor er det viktig med inkludering og positive tilbakemeldinger?</p> <p>Hvordan opplevde dere å ha enn “hemmelig agent” i spillet?</p>	<p>Hyggesirkel</p> <p>Hele klassen stiller seg i en sirkel og snur seg i samme retning, mot høyre. Deretter stiller alle seg helt inntil personen foran seg (skotupp mot hel), legger hendene sine på skuldrene hans eller hennes og lener seg rolig forover. Elevene setter seg så ned på knærne til medeleven bak seg.</p> <p>Når alle sitter trygt, kan elevene prøve å gå bakover og se hvor mange runder de klarer.</p> <p>Læreren oppsummerer læringsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> Inkludere alle, uansett hvilke ferdigheter elever har. Bidra til positive tilbakemeldinger, og ha et positivt kroppsspråk i lagspillet <p>Helt til slutt: Alle elevene er med og rydder inn utstyret.</p>	<p><u>Deduktiv metode:</u> Vise forklare metoden. Elevene skal i samarbeid med hele klassen og gjøre det læreren sier.</p>	

Økt 6

- Kritisk element: Samspill ansikt til ansikt.

Læringsmål for timen:

Eleven skal

- Bidra til å løse oppgaver i mindre grupper på en positiv måte.
- Gi positive tilbakemeldinger til medelevene dine.

Mål	Innhold	Metode	Prediksjon
<p>Læringsmål for timen:</p> <ul style="list-style-type: none">• Bidra til å løse oppgaver i mindre grupper på en positiv måte.• Gi positive tilbakemeldinger til medelevene dine. <p>Oppvarming</p>	<p>Oppgave 1: Elevene er 5 stk sammen og alle skal holde hender. Vi setter benkene på langs der elevene skal springe samlet å gjøre ulike øvelser på benkene. Det er viktig at elevene finner balansen på hver benk.</p> <ul style="list-style-type: none">• Hoppe opp på benken på to bein.• Hoppe på benken med en fot.• Hoppe på benken med en fot, men at foten står sidelengs på benken• Elevene velger selv hvordan de vil berøre benken.	<p>Oppgave 1: <u>Deduktiv metode og induktiv metode.</u> De tre første øvelsene velger læreren. Den siste øvelsen blir induktiv metode, der elevene selv får velge hvordan de vil stå på benken.</p>	<p>Elever som er skadet eller har vondt i beinet → ha alternative oppgave til de for eks: lage et treningsopplegg med fokus på skadeforebygging.</p> <p>Om elevene bare går over når de skal velge selv → stoppe opp og utfordre dem til å være kreative og prøve noe nytt. Eventuelt komme med et forslag på hva de kan gjøre.</p> <p>Elevene springer fort over → stoppe opp å gi beskjed til elevene at de skal finne balansen i gruppen på benken.</p>

			OBS: Sikkerhet: Viktig å gi beskjed om at elevene må ta det rolig på benkene slik at de ikke velter.
<p>Hoveddel – Problemløsende oppgaver i små grupper</p> <p>Hovedmålet med oppgavene er at elevene sammen i gruppe skal samarbeide om å komme frem til best mulig løsning. Med disse oppgavene er det nødvendig at alle elevene deltar ut fra sine forutsetninger.</p>	<p>Problemløsende gruppeoppgaver: https://www.youtube.com/watch?v=R-rYIH94eA8</p> <p>Oppgave 2 : (Gjennomføres 2-3 ganger) Benk på langs: 5 stk på hvert lag. Elevene skal flytte benkene til motsatt side. Problemløsende oppgave. Elevene velger selv hvordan de vil løse oppgaven med å frakte benken. Eneste kravet er at de ikke har lov til å berøre gulvet.</p> <p>Oppgave 3: (Gjennomføres 2-3 ganger) Benker på tvers: Elevene må flytte benkene til motsatt side. Å berøre gulvet gir 10 sekunder tidsstraff. Gruppen må selv telle høyt.</p> <p>Eventuelt oppg 4 (om mer tid): 5 stk står på benken og får et tall fra 1-5. Læreren roper opp rekkefølge elevene skal stå i. Elevene samarbeider om hvordan de skal komme seg til den rekkefølgen uten å være i gulvet.</p> <ul style="list-style-type: none"> • kan så si at de skal tilbake i utgangsposisjon) 	<p><u>Induktiv metode:</u> Læreren skal kun gi en oppgave, ikke fortelle elevene mulige løsninger på oppgaven. Det er elevene selv i samarbeid som skal være kreative og finne den enkleste/raskeste/mest behagelige måten å gjennomføre oppgaven på.</p>	<p>I hoveddelen kan det være noen elever som bare tar styringen og bestemmer alt → læreren kan gå inn å korrigere og si at dette er samarbeidsøvelser.</p> <p>Ved skader → eleven får ta en pause. Dersom de ikke kan fortsette med øvelsene, kan de være med som veiledere.</p> <p>Elevene tuller og gjør ikke det de skal → bytte på gruppene.</p> <p>Elevene klarer ikke å samarbeide om oppgavene → tildele elevene ulike roller for å organisere.</p> <p>Ikke alle elevene deltar/blir inkludert → konkretisere at alle må være med for at oppgavene skal være godkjent.</p> <p>Elevene tar ikke oppgavene seriøst → stopper opp og gir føringer for oppgavene.</p>

			Dersom det ikke er aktivitet blant gruppene: Gi elevene støttende spørsmål. "Kan dere løfte benken på en måte?"
<p>Avslutning: Alle elevene samles i en ring</p> <p>Mål:</p> <ul style="list-style-type: none"> Gjennomføre bevegelser i samarbeid med hele klassen. <p>Egenevaluering</p>	<p>Skuldermassage og hyggesirkel - Alle elevene samles i en stor ring.</p> <p>Denne aktiviteten kan bidra til å skape trygghet i elevgruppa ved at elevene gjør noe fint for andre. I tillegg får elevene øvelse i å samarbeide og stole på hverandre.</p> <p>Hele klassen stiller seg i en sirkel og snur seg i samme retning, mot høyre. Elevene legger hendene sine på skuldrene til medeleven foran seg.</p> <p>Alle masserer hverandre en stund, før alle snur seg og masserer den de selv ble massert av.</p> <p>Deretter stiller alle seg helt inntil personen foran seg (skotupp mot hel), legger hendene sine på skuldrene hans eller hennes og lener seg rolig forover. Elevene setter seg så ned på knærne til medeleven bak seg.</p> <p>Når alle sitter trygt, kan elevene prøve å gå bakover og se hvor mange runder de klarer.</p> <p>AVSLUTNING REFLEKSJON I RING:</p> <p>Vi spør om elevene har lært noe denne timen. Hva har dere mestret? Hva synes dere var utfordrende? Synes elevene det er en fin måte å lære i kroppsvingsfaget gjennom samarbeid? Alle elevene må hjelpe til med å legge benkene på plass.</p>	<p>Vise forklare metoden. Elevene skal i samarbeid med hele klassen gjennomføre en bevegelse læreren beskriver</p> <p>Elevene får mulighet til å gi tilbakemeldinger og bidra til refleksjoner rundt de problemløsende oppgavene.</p>	<p>Om eleven ikke følger med: Samle elevene i en ring slik at du ser alle elevene.</p> <p>Småsnakk? → Korrigere elevene til å høre etter når medelever eller læreren snakker.</p>

9.5 Vedlegg 5: Observasjonsskjema

OBSERVASJONSSKJEMA: UKE _____ ØKT _____		
	Observasjon elev 1: _____	Observasjon elev 2: _____
Hører eleven etter når læreren snakker? Gjør eleven det læreren sier?		
Hvor aktiv er eleven? Trekker seg unna eller deltar aktivt?		
Kommuniserer eleven med andre medelever? Hvordan, hva sier eleven?		
Ler eller smiler eleven? - Alltid/ofte/aldri		
Hvordan reagerer eleven på gruppen sin? (Kroppsspråk, kommentarer, innsats, inkludering)		

<p>Hvor mye deltar elevene?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Får alle delta? - Tør eleven si noe? 		
<p>Hvordan snakker eleven med andre medelever?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Negativ/ positiv måte 		
<p>Samarbeider eleven med andre?</p> <ul style="list-style-type: none"> - På hvilken måte samarbeider han med andre? 		
<p>Motiverer eleven de andre i klassen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan bruker eleven språket sitt til å motivere de andre? 		
<p>Går eleven inn i den gitte rollen sin? (På hvilken måte?)</p>	<p>Kaptein:</p> <p>Motivator:</p> <p>Trener:</p> <p>Dommer:</p>	<p>Kaptein:</p> <p>Motivator:</p> <p>Trener:</p> <p>Dommer:</p>

9.6 Vedlegg 6: Intervjuguide 2

Intervjuguide 2

Nå har du og klassen din hatt et undervisningsopplegg i tre uker hvor det har vært mye fokus på samarbeidslæring. Dette intervjuet vil handle om hvordan du har opplevd undervisningen de siste tre ukene, samt hvilke erfaringer du sitter igjen med. Det er igjen viktig å presisere at alle dataene vil bli anonymisert. Det betyr at det du forteller i dag, kan ingen knytte tilbake til deg som person. Lydfilen vi tar opp er kun et hjelpemiddel for å klare å fange opp alt du sier, og vil bli slettet etter vi har overført det til tekst. Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg fra forskningsprosjektet. Før vi går i gang med intervjuet må vi igjen takke deg for at du stiller opp til intervju og masteroppgaven vår. Informasjonen du kommer med, er svært nyttig for oss lærere som underviser i kroppsøvfingsfaget. Det vil gi oss nyttig informasjon i forhold til hva som fungerer og ikke fungerer med samarbeidslæring og alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøvfingsfaget. Vi skal nå gå i gang med noen spørsmål, og du svarer så godt du klarer. I tillegg må du ikke være redd for å stille spørsmål eller gi beskjed om noe er uklart.

De siste tre ukene har du deltatt i et undervisningsopplegg som har hatt et stort fokus på samarbeidslæring. Det har vært flere ulike aktiviteter. Både store gruppestørrelser (for eksempel den store muren) og i noen timer litt mindre gruppestørrelser. I tillegg har du vært med på og blitt tildelt en rolle.

Har du noen spørsmål før vi går i gang med intervjuet?

- Da setter vi i gang.

Husk oppfølgingsspørsmål av typen:

- Hva mener du med det?
- Kan du forklare/ utdype?
- Hvorfor synes du det?
- Kan du komme med eksempel?

Spørsmål 1.

Hvordan trives du i kroppsøvfingsundervisningen?

- Hva gjør at du trives (mistrives) i kroppsøvfingsfaget?

Spørsmål 2:

Hva tror du må til for at du skal kunne trives enda bedre i kroppsøvingsfaget?

Spørsmål 3:

Kan du fortelle litt om dine opplevelser og erfaringer i undervisningen de siste tre ukene?

Spørsmål 4:

Har du lært noe av å delta i undervisningen de siste tre ukene? Eventuelt hva.

Spørsmål 5:

Hva synes du om samarbeidslæring?

Spørsmål 6:

Hvilke erfaringer har du hatt med samarbeidslæring? Er det noe som har fungert bra/dårlig?

Hvordan synes du at samarbeidslæring har fungert gjennom de tre siste ukene?

Fem kritiske element:

Positiv gjensidig avhengighet

Spørsmål 7:

Føler du at alle i klassen eller den gruppen du var på bidrog til at dere skulle klare å gjøre de oppgavene dere ble tildelt?

- Eks: i ballongleken dere hadde så måtte alle delta for å passe på at ballongen ikke traff bakken. Følte du at alle deltok her for at dere skulle lykkes?

Spørsmål 8:

Var det lettest å ta initiativ i små eller store grupper? Hvorfor tror du det?

Individuelt ansvar

Spørsmål 9:

Hvilke erfaringer har du hatt med å få tildelt en rolle i undervisningen? (Motivator, trener osv..)

Spørsmål 10:

Hvor komfortabel er du med å ta ansvar i gruppen din?

Bruk av sosiale ferdigheter

Spørsmål 11:

Er du komfortabel med å samarbeide med de andre i klassen din? Hvorfor tror du det? (Hva må til for at du skal bli komfortabel tror du?)

Spørsmål 12:

Er du trygg og kan stole på elevene i klassen din?

Lik og jevnbyrdig deltakelse

Spørsmål 13:

Kan du fortelle litt om din deltakelse i undervisningen de siste ukene. Føler du at du har oppmuntret og bidratt til at gruppen din skal lykkes?

- På hvilken måte?

Spørsmål 14:

Føler du de andre på gruppen bidrar til gruppen sitt beste?

Gruppevurdering

Spørsmål 15:

Fikk du, sammen med gruppen din diskutert hva dere har gjort bra i timene? Og hva dere eventuelt bør jobbe videre med?

Spørsmål 16:

Hvilken type undervisning synes du at du lærer mest av? Da tenker vi på selvstendig arbeid, å jobbe sammen i større eller mindre grupper, bestemte type aktiviteter osv..

Avslutning:

Til slutt vil vi takke deg for at vi har fått lov til å intervju deg. Har du noen spørsmål eller kommentarer du vil tilføye helt til slutt?

9.7 Vedlegg 7: Refleksjonsnotater

Økt 1. Notater etter samtale med lærere:

Vi oppsummerte økten, og læreren fikk komme med innspill på opplegget. Hva fungerte godt og hva kan bli gjort bedre til neste gang.

I bokstavleken sa læreren at elevene kunne lage ett ord. Dette var korte ord som SOL og BÅT. Dette fungerte veldig bra og vi la det derfor inn som et eksempel i undervisningsopplegget.

Vi ble enige om å legge til noen flere begrensninger på ballongleken. Vi la inn noen oppgaver:

- Kun lov å være i ballongen en gang før nestemann.
- Ikke lov å bevege føttene.

Noen av gruppene var litt passive i «frakteleken». La derfor inn noen ekstra prediksjoner som kan være nyttig for læreren å tenke igjennom før økten.

- Elevene kommer ikke på noen frakte-måter → gjelder dette mange grupper kan læreren stoppe opp og komme med noen eksempler: sitte på ryggen, gå trillebår, ligger som en pinne osv. Gjelder det bare en gruppe kan læreren gå bort og gi noen eksempler.

Økt 2. Notater etter samtalen med lærere:

Denne økten fungerte veldig bra. Det var en gruppe som slet litt i «den store muren». Læreren la derfor inn at forsvarerne måtte hinke som var en av prediksjonene. Dette ble derimot litt vanskelig igjen. Vi diskuterte i ettertid med læreren om hva vi kunne gjøre som ville gjort det litt lettere. Ble derfor enig om å legge til en prediksjon som sa at forsvarerne måtte stå med ryggen til. Dette ble innført før neste lærer skulle gjøre samme opplegg. I tillegg ble vi enige om at læreren måtte være tydeligere på reglene om at det måtte være elever på alle mattene, og minimum 3 elever per matte. På den måten kunne vi unngå at en gruppe satte alle sine forsvarere på første rad og gjorde det umulig for motstanderne å springe forbi.

Økt 3. Notater etter samtale med lærere:

Læreren innførte hinke i «stolleken». Dette fungerte bra og vi skrev det derfor inn i undervisningsopplegget.

Elevene i 8.klasse slet med å innta rollene da de ble for opptatt av spillet. Velger å fortsette med opplegget slik det er laget for å se om elevene klarer å tre bedre inn i rollene i økt 4. Vi reflekterte litt rundt omkring hvor vanskelig det kan være for noen elever å påta seg en slik rolle, og om det kunne bli gjennomført på en annen måte.

Vi snakket om hvordan organiseringen av bytte av roller kunne gjøres mer effektivt. Tydeligere ledelse av at elevene skulle samle seg i en ring med sitt lag, og bytte roller. På den måten var det lettere å få med seg hvem som hadde hatt hvilke roller. I etterkant av undervisningen var det en god måte å samla gruppene på hver sin matte, og at de skulle sette seg ned å reflektere om spørsmålet de fikk av læreren. Her ble det mer ro, og mer oversikt for oss observatører å få med oss hva elevene sa.

Økt 4. Notater etter samtale med lærere:

Ser at elevene, spesielt i 8.klasse sliter med å innta rollene og vil nok til en annen gang endre rollene til enklere roller eller oppgaver. Refleksjon med lærerne om hvilke roller som kunne vært lettere og hatt. Kanskje de kunne blitt organisert på den måten at to og to hadde samme rolle i et par, for å gjøre det litt lettere.

Økt 5: Notater etter samtale med lærere:

Hyggesirkel fungerte godt på begge trinn. Alle elevene samarbeidet godt og ønsket å få det til. Var veldig mye latter og glede blant alle i denne aktiviteten, og det var vellykket opplegg med å kjøre hemmelig agent. Dette gjorde at elevene måtte «utjevne» og spille sammen med hele laget.

Kommentar til utstyret til neste økt: Det er lurt å ikke benytte de største og lengste kjeglene. Her satt erteposen seg fast for flere av elevene og det var litt vanskelig å kaste den. Kan være lurt å ta en “timeout” i spillet slik at elevene kan reflektere over hvordan de skal løse oppgaven med hemmelig agent. Husk å være tydelig på at de ikke skal røpe det for motstanderlaget.

Økt 6: Notater etter samtale med lærere:

I oppgave 1 i denne økten, som var oppvarming, fikk elevene noen instruksjoner av læreren. Likevel var det induktiv metode, og de kunne i gruppen velge hvordan de skulle løse oppgaven. I oppvarmingen var det noen grupper som valgte å bare gå over når de kunne velge måte selv. Ble enig med læreren om at læreren kunne utfordre elevene til å gjøre noe nytt. Prediksjon som ble lagt til for neste undervisningsøkt: Elevene kunne ikke velge samme metode å bevege seg på mer enn 1 gang. På den måten ble de oppfordret til å være litt kreative. Læreren kunne også komme med ideer, ikke med å forklare med ord, men med kun å bevege seg på ulike måter som elevene kunne hente inspirasjon fra.