



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MGL460M  
Masteroppgave i kroppsøving,  
grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn

Vårsemesteret, 2023

Forfatter: Silje Dahle

Veileder: Dag Ove Granås Hovdal

Tittel på masteroppgaven: Samarbeidslæring i kroppsøvingfaget – En intervensjonsstudie

Engelsk tittel: Cooperative Learning in Physical Education – An intervention study

Emneord:  
Samarbeidslæring, kroppsøving, trivsel, sosial  
tilhørighet, fem kritiske element, Dewey,  
intervensjon, LER-modellen

Antall ord: 26 002  
Antall vedlegg/annet: 7

Stavanger, 2. juni 2023

## Forord

Etter fem spennende og lærerike år avslutter jeg nå siste året på Universitetet i Stavanger. Det er med stor begeistring at jeg snart kan si meg ferdig som lektor med en masteroppgave i kroppsøving. Etter sommerferien starter et nytt kapittel som ferdigutdannet lærer. Det er med stor glede og entusiasme jeg inntar rollen som lærer, og nå gjenstår jobben med å etablere meg som en inkluderende og trygg lærer. Prosessen med å skrive en masteroppgave har vært lærerik, interessant og til tider krevende. Temaet jeg valgte å fordype meg i, har gitt meg gode kunnskaper og erfaringer som jeg kommer til å ta med meg videre.

Først og fremst vil jeg takke min kunnskapsrike veileder, Dag Ove Granås Hovdal. Dine erfaringer og kunnskap har hjulpet meg i arbeidet med denne masteroppgaven. Jeg setter svært stor pris på tilgjengeligheten din og innspillene du har kommet med, for å få meg på rett spor. Tusen takk til ungdomsskolen og de to kroppsøvingslærerne som satte av tid, slik at jeg fikk utføre intervusjonen. Takk også til respondentene som valgte å ta seg tid til å bidra i forskningsprosjektet mitt. Jeg verdsetter ærligheten deres, og det har vært svært nyttig for forskningsprosjektet.

Jeg ønsker også å rette en stor takk til alle mine medstudenter, spesielt Guttaboyz. Til tross for navnet vårt utgjør vi en fantastisk sammensveiset jentegjeng. Jeg er utrolig takknemlig for å ha gleden av å møte dere i studietiden, og dere har gjort studiehverdagen kjekkere og lettere med alle sitt gode humør og åpenhet. Mens dette kapittelet nå avsluttes, begynner vi et nytt kapittel sammen. Selv om det er vemodig at vi nå skal splitte lag og gå hver våres veier, gleder jeg meg til dette kapittelet sammen med dere.

Avslutningsvis vil jeg takke familie og venner som har bidratt på hver sin måte. Dere har stilt opp for meg hver gang det har vært behov, og kommet med gode innspill. Dere har kontinuerlig motivert og støttet meg og det er noe som ikke blir tatt for gitt.

Stavanger, 31. 05. 23

## Sammendrag

Skolene skal utvikle et inkluderende læringsmiljø som skal fremme trivsel, helse og læring for alle elever. Et støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv klassekultur hvor elevene stimuleres og oppmuntres til sosial og faglig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Om elevene føler seg utrygge kan dette hemme elevene sin læring. Flere studier tyder nemlig på at elever mistrives i kroppsøvfingsfaget. På bakgrunn av dette ble det besluttet å undersøke om en intervensjon i samarbeidslæring kunne øke elevenes trivsel i klassen og den sosiale tilhørigheten i kroppsøvfingsfaget.

Det ble tatt i bruk en kvantitativ intervensjonsstudie, hvor datainnsamlingen foregikk ved bruk av spørreskjema som var knyttet til trivsel i klassen, og sosial tilhørighet i kroppsøvfingsfaget. Utvalget bestod av to klasser på 8.trinn (en intervensjonsklasse og en kontrollklasse) på en skole i Rogaland. Totalt deltok 40 elever i studien.

Resultatene i studien viste en ikke signifikant økning i trivselen i klassen, og en ikke signifikant økning i sosial tilhørighet i kroppsøvfingsfaget. Det kan være flere grunner til at intervensjonen ikke økte trivselen i klassen hos elevene, eller den sosiale tilhørigheten i klassen. Blant annet kan det være at tidsbruken for intervensjonen var for kort. Det ble brukt fire økter, og fire økter er relativt liten tid for å endre atferd.

Mangel på ferdigheter i å reflektere i kroppsøvfingsfaget, ble også en mulig faktor for at det ikke ble et signifikant resultat. Det trenger derfor videre forskning på dette feltet, for å se hvordan man kan øke trivselen i klassen og den sosiale tilhørigheten i kroppsøvfingsfaget hos elever på 8.trinn.

**Nøkkelord:** Samarbeidslæring, kroppsøving, trivsel, sosial tilhørighet, fem kritiske element, Dewey, intervensjon, LER-modellen

## Abstract

Schools should develop an inclusive learning environment that promotes well-being, health, and learning for all students. A supportive learning environment is the foundation for a positive classroom culture where students are stimulated and encouraged for social and academic development (Kunnskapsdepartementet, 2017, p. 16). If students feel unsafe, it can hinder their learning. Several studies indicate that students are dissatisfied in physical education classes. Based on this, it was decided to investigate whether an intervention using cooperative learning could increase students' well-being in the classroom and their social belongingness in physical education.

A quantitative intervention study was conducted, where data collection took place using questionnaires related to well-being in the classroom and social belongingness in physical education. The sample consisted of two 8th-grade classes (one intervention class and one control class) in a school in Rogaland. A total of 40 students participated in the study.

The results of the study showed a nonsignificant increase in well-being in the classroom and a nonsignificant increase in social belongingness in physical education. There could be several reasons why the intervention did not increase students' well-being in the classroom or their social belongingness. One possible reason is that the duration of the intervention was too short. Four sessions were used, and four sessions are relatively little time to change behavior.

A lack of reflective skills in physical education could also be a factor in the lack of significant results. Further research is therefore needed in this field to explore how to increase well-being in the classroom and social belongingness in physical education for 8th-grade students.

**Keywords:** Cooperative learning, physical education, well-being, social belongingness, five critical elements, Dewey, intervention, Learning through experiences and reflections.

# Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>I</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>II</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>III</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	1
1.2 FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	2
1.2.1 Hypotese og nullhypotese .....	2
1.3 LÆREPLANVERKET .....	3
1.3.1 Kjerneelementene .....	3
1.3.2 Tverrfaglige temaer.....	4
1.3.2.1 Folkehelse og livsmestring .....	4
1.3.2.2 Demokrati og medborgerskap .....	5
1.3.3 Danning i læreplanen.....	6
1.3.4 Sosial læring i læreplanen.....	6
1.3.5 Et inkluderende læringsmiljø .....	7
1.4 BEGREPSAVKLARING .....	7
<b>2. TEORETISK FORANKRING</b> .....	<b>8</b>
2.1 TIDLIGERE FORSKNING .....	9
2.2 LÆRINGSMILJØ .....	11
2.3 SOSIAL INKLUDERING .....	12
2.4 TRIVSEL I KROPPSØVINGSFAGET .....	12
2.5 JOHN DEWEY .....	13
2.6 SAMARBEIDSLÆRING .....	14
2.6.1 De fem elementene.....	15
2.7 SELVBESTEMMELSESTEORIEN.....	17
2.7.1 De tre grunnleggende psykologiske behovene .....	18
2.8 LER-MODELLEN .....	19
2.9 DANNING .....	21
2.9.1 Danning i kroppsøvingsfaget.....	21
<b>3. METODE OG ANALYSE</b> .....	<b>23</b>

3.1 VALG AV METODE .....	23
3.1.1 Kvantitativt forskningsdesign .....	24
3.1.2 Vitenskapsperspektiv .....	25
3.1.2.1 Deduktiv tilnærming .....	28
3.2 POPULASJON OG UTVALG.....	28
3.3 INTERVENSJONEN .....	29
3.4 MÅLEINSTRUMENTER .....	29
3.4.1 Spørreskjema om trivsel .....	30
3.4.2 Spørreskjema om sosial tilhørighet .....	31
3.5 DATABEHANDLING .....	31
3.5.1 Analyse av data .....	32
3.6 STATISTISKE ANALYSER .....	32
3.6.1 Wilcoxon Signed Rank test .....	33
3.6.2 Mann-Whitney U test.....	33
3.7 RELIABILITET OG VALIDITET .....	33
3.7.1 Reliabilitet og validitet i studien .....	34
3.8 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER .....	36
<b>4. RESULTATER.....</b>	<b>37</b>
4.1 DESKRIPTIVE DATA.....	37
4.2 WILCOXON SIGNED RANK TEST.....	40
4.2.1 Forskjell jenter og gutter.....	43
4.3 MANN- WHITNEY U TEST .....	45
<b>5. DISKUSJON .....</b>	<b>46</b>
5.1 METODISK DRØFTING .....	46
5.1.1 Spørreskjema.....	46
5.1.1.1 Svaralternativer .....	47
5.1.1.2 Spørsmålene .....	48
5.1.2 Intervensjonen .....	49
5.1.2.1 LER-modellen .....	51
5.1.2.2 Aktivitetene .....	53
5.1.2.3 Lavt N-tall og tidsbruk .....	53
5.2 PÅVIRKER EN INTERVENSJON I SAMARBEIDSLÆRING I KROPPSØVINGSFAGET DEN GENERELLE TRIVSELEN I KLASSEN HOS ELEVER PÅ 8.TRINN?.....	56

5.2.1 Høyt gjennomsnitt i trivsel .....	56
5.2.2 Elevene under gjennomsnittet .....	57
5.3 PÅVIRKER EN INTERVENSJON I SAMARBEIDSLÆRING I KROPPSØVINGSFAGET DEN SOSIALE TILHØRIGHETEN I KROPPSØVINGSFAGET HOS ELEVER PÅ 8.TRINN?.....	58
5.3.1 Negativ gjensidig avhengighet .....	59
5.3.2 Liten grad av tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene.....	60
5.3.3 Ekskludering av seg selv.....	61
5.4 REFLEKSJON ER NØKKELEN TIL LÆRING I SAMSPILL MED ANDRE.....	62
<b>6. KONKLUSJON .....</b>	<b>65</b>
6.1 VEIEN VIDERE.....	65
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>67</b>
<b>VEDLEGG 1 .....</b>	<b>73</b>
<b>VEDLEGG 2.....</b>	<b>86</b>
<b>VEDLEGG 3.....</b>	<b>89</b>
<b>VEDLEGG 4.....</b>	<b>90</b>
<b>VEDLEGG 5.....</b>	<b>94</b>
<b>VEDLEGG 6.....</b>	<b>97</b>
<b>VEDLEGG 7.....</b>	<b>99</b>

# 1. Innledning

Formålet til kroppsøvningsfaget er å stimulere til livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). For at hver enkelt elev skal kunne oppnå dette, er det viktig med å trives på skolen og i kroppsøvningsfaget. Det er ikke alle elever som opplever trivsel og tilhørighet i kroppsøvningsundervisningen. Noen elever opplever at de gruer seg til faget og ser på kroppsøvningsfaget som problematisk og vanskelig (Hagen et al., 2014, s. 62). Trivselen i klassen er ekstremt viktig da elevene bruker mest tid her. De går på skolen fem dager i uken og da er det viktig å kunne trives for å kunne få best mulig læringsutbytte, samtidig som en god psykisk helse. For å øke trivselen kan det være en mulighet å styrke læringsmiljøet i klassen. Samarbeidslæring har blitt diskutert blant annet i utdanningsnytt hvor samarbeidslæring blir fremstilt som en undervisningsmetode som har som mål å øke læring og trivsel i klassen (Flatås, 2021). Samarbeidslæring er viktig for å både øke trivselen til elevene, og fordi det fremmer elevenes dannelsesprosess. Det er ikke bare elevene som har en gunstig effekt av samarbeidslæring. Samfunnet har også en relativt stor gunstig effekt av samarbeidslæring. Dette er fordi de lærer å jobbe sammen som et lag, og lærer at det er viktig å ta et individuelt ansvar samtidig som de lærer å se ting fra andres perspektiv. Dette er med på å få samfunnet til å fungere, da vi som samfunn er avhengig av hverandre for å kunne gå rundt (Dyson & Casey, 2016, s. 186).

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for valget av temaet *samarbeidslæring* er at jeg som snart ferdigutdannet grunnskolelærer ønsker å fordype meg i noe som jeg kan dra direkte nytte av når jeg starter som grunnskolelærer til høsten. Jeg ser på dette temaet som svært viktig for at elevene skal kunne oppnå livslang bevegelsesglede, samtidig som en positiv opplevelse av skolehverdagen og faget kroppsøving. Mine tidligere erfaringer med samarbeidslæring som elev og student har vist meg hvor mye vi kan utvikle oss som mennesker, samtidig som det gir økt nyttig kunnskap og læring. Et eksempel på dette fra egen praksis var da vi som praksisgruppe skulle bruke Lesson Study i kroppsøvningsundervisningen. På bakgrunn av at alle var med å planlegge og diskutere en felles økt, samtidig som vi fant relevant teori på dette, gjorde at vi fikk masse nye kunnskaper og erfaringer til å ha med oss videre. Da vi skulle forbedre økten og reflektere over hvordan timen var, fant vi mange elementer vi kunne gjort annerledes. Den siste økten ble da betraktelig bedre enn hva utgangspunktet var.



Det kan være utfordrende å vite hvordan man skal legge opp undervisningen for at formålet i kroppsøvfingsfaget skal nås. I den nye læreplanen som ble innført i 2020 (LK20) har det kommet inn tre ulike kjerneelementer: *bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter*, og *uteaktiviteter og naturferdsel* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3). På bakgrunn av kjerneelementet, *deltakelse og samspill*, ser jeg det som nyttig å undersøke om samarbeidslæring påvirker elevenes trivsel og sosiale tilhørighet. Med å skrive en masteroppgave som belyser dette temaet, er tanken at man skal få innblikk i hvordan man kan legge til rette for samarbeidslæring for å kunne øke trivselen i en elevgruppe og samtidig øke den sosiale tilhørigheten i et fag. Etter egne erfaringer fra praksis og vikarjobber, er det at noen elever trives svært i kroppsøvfingsfaget, samtidig som noen andre mistrives sterkt.

## 1.2 Forskningsspørsmål

På bakgrunn av formålet til kroppsøvfingsfaget og mine tidligere erfaringer, har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål som lyder følgende:

*I hvilken grad påvirker en intervensjon i samarbeidslæring i kroppsøvfingsfaget den generelle sosiale tilhørigheten og trivselen i klassen hos elever på 8.trinn?*

*I hvilken grad påvirker en intervensjon i samarbeidslæring den sosiale tilhørigheten i kroppsøvfingsfaget hos elever på 8.trinn?*

### 1.2.1 Hypotese og nullhypotese

På bakgrunn av forskningsspørsmålene har jeg utformet disse hypotesene:

**H<sub>1</sub>:** *Det er forskjell mellom intervensjonsgruppen og kontrollgruppen på den generelle trivselen i klassen.*

**H<sub>0</sub>:** *Det er ingen forskjell mellom intervensjonsgruppen og kontrollgruppen på den generelle trivselen i klassen.*

**H<sub>2</sub>:** *Det er forskjell mellom intervensjonsgruppen og kontrollgruppen på den sosiale tilhørigheten i kroppsøvfingsfaget.*

*H0: Det er ingen forskjell mellom intervensjonsgruppen og kontrollgruppen på den sosiale tilhørigheten i kroppsøvingsfaget.*

### 1.3 Læreplanverket

Læreplanen er med på å styre innholdet i de ulike fagene. Dette gjelder også for kroppsøvingsfaget. Som nevnt tidligere i innledningen er formålet til kroppsøvingsfaget å stimulere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede, basert på egne forutsetninger. Kroppsøvingsfaget skal også fremme samarbeid, respekt og forståelse for hverandre gjennom bevegelsesaktiviteter sammen med andre. Elevene skal løse oppgaver og utfordringer i et mangfoldig læringsfellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I kroppsøving blir det lagt til rette for et bredt utvalg av ulike bevegelsesaktiviteter. I den nye læreplanen (LK20) blir det lagt større vekt på ulike bevegelsesaktiviteter, øving og lek, enn hva de tidligere læreplanene har gjort (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). Elevene skal også utforske eget selvbilde og identitet og forstå sammenhenger mellom kropp, trening, bevegelse og helse. Faget skal være mindre idrettspreget enn hva det har vært før, men idretten blir fortsatt ivaretatt ved at idrettsaktivitetene går under begrepet bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). Faget skal altså være et mer variert fag. Elevene skal ha en aktiv rolle til å kunne medvirke i egen læringsprosess og elevene skal få reflektere over egen utvikling i faget. Faget skal gjøre slik at elevene utvikler en forståelse for at alle elever har ulike muligheter og forutsetninger, og anerkjenne dette ved å inkludere alle. Samarbeid og deltakelse i de ulike bevegelsesaktivitetene står svært sentralt i faget. Faget skal gjøre slik at elevene får erfare hva egen innsats har å si for å kunne nå mål, og for å fremme læring hos andre og seg selv (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1).

#### 1.3.1 Kjerneelementene

Noe som er nytt i læreplanen er kjerneelementene. I kroppsøving er det tre kjerneelementer: *bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, og uteaktiviteter og naturferdsel* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3). Bevegelse og kroppslig læring handler om at elevene skal bli kjent med å være i bevegelse sammen med andre og alene, ut fra egne intensjoner, interesser og forutsetninger. Elevene skal utforske sitt eget selvbilde og sin egen identitet, og kunne tenke kritisk og reflektere over sammenhenger mellom kropp, bevegelse, helse og trening. Gjennom øving og lek i dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og

andre bevegelsesaktiviteter skal kroppsøving gi rom for kroppslig læring. Kroppslig læring handler om utvikling av kroppsbevissthet, allsidig motorisk læring og stimulering til bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter handler om at elevene skal løse oppgaver og utfordringer i et læringsfellesskap, og de skal kunne reflektere over likeverd, samhandling og samspill. Samarbeid, deltagelse og medvirkning er nødvendig for å kunne fremme læring hos andre, og seg selv i mange bevegelsesaktiviteter. Dette innebærer at elevene anerkjenner ulikheter og inkluderer alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3). Uteaktiviteter og naturferdsel er det tredje kjerneelementet. Dette handler om at elevene skal kunne utforske naturen og bruke nærområdet gjennom ulike varierte uteaktiviteter, i alle årstider. Trygg og bærekraftig ferdsel og naturopplevelser er sentralt her. Elevene skal også gjennom kroppsøvingfaget oppleve ulike kulturer innenfor friluftsliv, blant annet er samisk kultur svært relevant her (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

### 1.3.2 Tverrfaglige temaer

I likhet med kjerneelementene er tverrfaglige temaer nytt i læreplanverket. Skolen skal legge opp til læring gjennom de tre tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). De tre tverrfaglige temaene som er nevnt i læreplanverket, har sitt utgangspunkt i nåværende samfunnsutfordringer som påkaller seg engasjement og innsats fra både enkeltpersoner og samfunnsfellesskapet på nasjonalt, lokalt og globalt nivå. Elevene jobber med ulike problemstillinger i ulike fag for å utvikle kompetanse i temaene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). I fortsettelse av min oppgave vil det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, samt temaet demokrati og medborgerskap, stå mest sentralt og vil bli videre presentert.

#### 1.3.2.1 Folkehelse og livsmestring

Dette tverrfaglige temaet handler om at elevene skal få kompetanse som fremmer god fysisk og psykisk helse, samtidig som det gir muligheter til å ta aktive og ansvarlige livsvalg. Utvikling av en trygg identitet og et positivt selvilde er særlig avgjørende i barne- og ungdomsårene. Om samfunnet legger til rette for gode helsevalg, har dette en relativ stor

betydning for folkehelsen. Det å kunne påvirke og forstå faktorer som har betydning for mestringen av sitt eget liv, er det livsmestring handler om. Ved hjelp av dette temaet skal det bidra til at elevene lærer å håndtere motgang og medgang på best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). I kroppsøvingssammenheng skal faget stimulere til alt over. Faget skal også gi elevene kunnskap om ulike perspektiv på helse og bevegelsesaktiviteter, samtidig som de skal lære å se på helse som en ressurs som fremmer den enkelte. Kroppsøving skal også fremme læring av å ta valg som er gode for sin egen og andres helse gjennom hele livet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

### 1.3.2.2 Demokrati og medborgerskap

Demokrati og medborgerskap retter seg mot å gi elevene kunnskap om demokratiets verdier, forutsetninger og spilleregler. Temaet skal gjøre elevene i stand til å kunne delta i demokratiske prosesser. Elevene skal få innsikt i ulike uttrykk og former som demokratiet har, samtidig som opplæringen skal gi elevene forståelse for sammenhengen mellom sentrale og demokratiske menneskerettigheter som stemmerett, ytringsfrihet og organisasjonsfrihet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Elevene skal gjennom ulike problemstillinger i temaet forstå sammenhengen mellom individers plikter og rettigheter. Skolen skal gi elevene kompetanse til å kunne delta i videreutvikling av demokratiet i Norge, og stimulere til å bli aktive medborgere. Skolen skal bidra til at elevene får ferdigheter og kunnskaper til å møte ulike utfordringer som er i tråd med demokratiske prinsipper. Elevene vil tilegne seg en forståelse for dilemmaer som ligger i å anerkjenne både mindretallets rett og flertallets rettigheter, samt utvikle en evne til kritisk tenkning og håndtering av meningsbrytninger, og lære å respektere uenigheter. Gjennom arbeidet med dette temaet vil elevene erkjenne at demokratiet ikke skal tas for gitt, og at det kreves at det vedlikeholdes og utvikles (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). I kroppsøvingsfaget har demokrati og medborgerskap som mål å fremme evnen til samspill i ulike aktiviteter, samt refleksjon rundt sin egen deltakelse og innsats, og hvordan dette påvirker samspill og læring i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Elevene skal gjennom faget få kunnskaper om forståelse av demokratiske verdier og spilleregler gjennom medansvar og medvirkning i samarbeid og deltakelse. Kroppsøvingsfaget skal gi elevene rom for å øve på kritisk tenkning og lære å håndtere og respektere uenigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

### 1.3.3 Danning i læreplanen

I den overordnet delen av læreplanen står det at skolen har et utdanningsoppdrag og et dannelsesoppdrag som er avhengige av hverandre. Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosessen hos elevene. Denne opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag til å gjøre gode valg i livet, forstå verden, andre mennesker og seg selv. Samtidig skal det også gi et godt grunnlag for videre deltakelse innenfor utdanning, samfunns- og arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Grunnopplæringen skal gi hver enkelt elev mulighet til å utvikle sine evner, samtidig som det danner hele mennesket. Denne danningen skjer når elevene får innsikt og kunnskaper om miljø og natur, historie og språk, arbeidsliv og samfunn, kultur og kunst, og livssyn og religion (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Gjennom praktiske utfordringer og opplevelser i skolehverdagen skjer også danning. Her er kroppsøvfingsfaget svært sentralt. Gjennom et bredt spekter av ulike aktiviteter som er målrettet og strukturert, til mer spontan lek, gir elevene nye erfaringer. Danningen skjer når elevene arbeider selvstendig alene, og når de samarbeider med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

### 1.3.4 Sosial læring i læreplanen

Et annet tema i den overordnet delen av læreplanen er sosial læring og utvikling. Skolen skal bidra og støtte elevenes sosiale utvikling og læring. Dette skal gjøres gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen generelt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). I samspill med andre blir elevenes holdninger, meninger, identitet og selvbylde formet. Både i undervisningen og alle andre aktiviteter som er av skolens regi, skjer sosial læring. Det å kunne sette seg inn i hva andre føler, tenker og erfarer, er det optimale grunnlaget for vennskap og empati mellom elevene. Dialog er en svært viktig del i sosial læring, og lærerne skal fremme samarbeid og kommunikasjon som gir elevene trygghet og mot til å ytre sine egne meninger, men også å tørre å si ifra på andres vegne (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Det å kunne argumentere for eget syn samtidig som man lærer å lytte til andre, gjør at elevene får et grunnlag til å håndtere konflikter og uenigheter, og et grunnlag til å løse dette i et fellesskap. Alle skal altså lære å fungere sammen med andre, samarbeide og utvikle evnen til medansvar og medbestemmelse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

### 1.3.5 Et inkluderende læringsmiljø

I den overordnede delen av læreplanen står det at skolen skal møte elevene med krav, respekt og tillit. De skal også få utfordringer som fremmer lærelyst og elevenes danning. For at dette skal kunne gjennomføres, må skolen tilpasse undervisningen og bygge et godt læringsmiljø for elevene. Skolene skal utvikle et inkluderende læringsmiljø som skal fremme trivsel, helse og læring for alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Et støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv klassekultur hvor elevene stimuleres og oppmuntres til sosial og faglig utvikling. Hvis elevene føler seg utrygge, kan det hemme elevenes læring.

Omsorgsfulle og tydelige voksne utvikler og opprettholder trygge læringsmiljøer i samarbeid med elevene. Foresatte og de som er ansatte på skolen har et felles ansvar for å fremme trivsel, helse, læring og forebygge mobbing. En viktig del av å utvikle et inspirerende og inkluderende læringsmiljø, er at mangfold skal ses på som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Noe som har stor betydning for elevenes sosiale utvikling, er de verdiene og normene som preger læringsfellesskapet. Tilhørighet er noe som kommer frem her. Vennskap skaper tilhørighet og tilhørighet gjør oss mindre sårbare. Om man opplever selv å bli vist tillit til og anerkjent, lærer man å verdsette andre og seg selv. Å forstå at alle har en plass i fellesskapet og respektere forskjelligheter er noe elevene skal lære. Møter barn og unge anerkjennelse og respekt i opplæringen, fører dette med seg en opplevelse av tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Elevmedvirkning er også noe som må prege skolens praksis. De skal ta medansvar og medvirke i læringsfellesskapet, sammen med lærerne. Elevene får erfare, tenke og lære i samarbeid med andre gjennom kommunikasjon, læringsprosesser og samarbeid. Å utvise dømmekraft når elevene ytrer seg om andre, og samtidig sørge for at de lærer å samhandle på en forsvarlig måte i ulike sammenhenger, skal skolen også lære elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

## 1.4 Begrepsavklaring

*Trivsel:* Trivsel blir benyttet i forskningsspørsmålet. Helsedirektoratet definerer trivsel som en subjektiv opplevelse av "å føle seg vell" (Helsedirektoratet, 2015, s. 7). I denne oppgaven vil trivsel relatere seg til elevenes opplevde trivsel i klassen og kroppsøvingfaget. Dette blir målt

etter hvor godt de liker seg i timene, om de tenker på andre ting i timen, om de føler seg tilknyttet klassen etc.

*Sosial tilhørighet:* Sosial tilhørighet blir benyttet i forskningsspørsmålet. Det er et begrep som står sentralt i oppgaven og NDLA definerer tilhørighet på følgende måte: “At du føler tilhørighet dreier seg om at du hører til et sted” (Stai & Ringereide, 2021). Sosial tilhørighet er et av de tre grunnleggende psykologiske behovene i selvbestemmelsesteorien, og vil derfor bli beskrevet mer i teoridelen.

*Inkludering:* Inkludering er et begrep som går igjen i oppgaven. Læringsmiljøsenderet definerer inkludering på følgende måte: “Inkludering innebærer at den enkelte elev opplever sosial tilhørighet og sosialt fellesskap med jevnaldrende, samtidig som opplæringen er tilpasset evner og behov slik at eleven lærer og utvikler seg både menneskelig og faglig” (Læringsmiljøsenderet, 2020). I denne oppgaven vil inkludering relatere seg til den sosiale inkluderingen i klassen og kroppsøvfingsfaget, hvor det handler om å inkludere seg selv og andre.

*Danning:* Danning er et begrep som står sentralt i oppgaven. Danning innebærer at elevene skal få muligheten til å utvikle sine evner. Dette innebærer blant annet at elevene får et godt grunnlag til å forstå andre, seg selv og verden, på for å gjøre gode valg inn i livet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Begrepene “dannelse” og “danning” blir gjerne brukt om hverandre, og vil også det i denne oppgaven. Danning kan gjerne bli sett på som en prosess som er vedvarende, mens dannelse omtales gjerne i en større grad som et produkt (Sæle & Hallås, 2020, s. 139). Danning er et begrep som mange kan se på som litt diffust (Sæle & Hallås, 2020, s. 137). På bakgrunn av dette vil danning bli beskrevet mer utfyllende i teoridelen.

## 2. Teoretisk forankring

I dette kapittelet blir det redegjort for det teoretiske grunnlaget som er relevant for å besvare forskningsspørsmålene. Først og fremst går jeg inn på tidligere forskning på feltet om samarbeidslæring og opplevelser av kroppsøvfingsfaget. Deretter vil det bli presentert teori om læringsmiljø og sosial inkludering, samt John Dewey sine tre punkter som er viktige angående

utdanning i skolen. Deretter vil det bli presentert teori om samarbeidslæring som er hele fundamentet i intervensjonen, og inspirasjonen er hentet fra Dyson og Grineski (2001). Selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985) blir også presentert, samt LER-modellen og danning.

## 2.1 Tidligere forskning

I artikkelen til Hagen et al (2014) kommer det frem at det er nødvendig å belyse elevenes deltakelse i kroppsøving, dersom faget skal ha intensjoner om fysisk aktivitet og bevegelsesglede i et livslangt perspektiv for alle elever. Tidligere forskning viser til at ikke alle elever opplever kroppsøvingfaget på en positiv måte (Andrews & Johansen, 2005). Andrews og Johansen (2005) tar for seg jentene sitt perspektiv om opplevelsen av kroppsøvingfaget i alderen 16-20 år. Funnene i undersøkelsen viser til at det skjer mye ved overgangen fra barneskole til ungdomsskolen som har betydning for jentenes trivsel og deltakelse i kroppsøvingfaget (Andrews & Johansen, 2005, s. 303). Innholdet i faget endrer seg, relasjonene mellom jentene, og jentene og læreren endrer seg, og kroppene til jentene endrer seg. Jentene i undersøkelsen sa at kroppsøvingstimene ble mye mer alvorlige, da også i de lekpregede aktivitetene som ulike typer ballspill. Noen grudde seg særlig til kroppsøvingstimene på bakgrunn av at de var redde for å dumme seg ut. Redselen om å ikke mestre aktivitetene og kommentarer fra medelevene var noe av det jentene trakk frem som var grunnen til at de grudde seg til kroppsøvingen. Det ble tydelig for mange av jentene at guttene hadde utviklet større fysisk yteevne enn dem selv på ungdomsskolen. Kroppsøving ble derfor flaut på bakgrunn av at guttene klarte mye mer enn hva jentene gjorde (Andrews & Johansen, 2005, s. 305). Innholdet i kroppsøvingstimene på ungdomsskolen ble også rettet mot mye ballspill, og særlig da fotball. Under fotball blir guttenes fysiske ytelse synliggjort enda mer. Noen jenter derimot hevder seg svært bra i kroppsøvingen, og da i fotballen. Jentene som er mindre flinke måles derfor seg selv opp mot de flinke guttene og jentene (Andrews & Johansen, 2005, s. 307).

Når det gjelder samarbeidslæring har Bjørke og Moen (2020) gjennomført en studie som bygger på 24 økter som har fokus på samarbeidslæring i kroppsøvingfaget. Hensikten med studien var å forske på elevenes læringsreise gjennom læreren sin oppfatning og elevenes opplevelse. Det var tre temaer som var svært sentrale i studien. Det første er at elevene gikk fra å ha et negativt syn på samarbeidslæring, til et positivt syn. Det ble sett på som et stort gap



over hva som forventes fra elevene til hva som møtte dem med det nye synet på kroppsøving. Etter noen justeringer opplevde mange av elevene læring gjennom samarbeidslæring som noe positivt (Bjørke & Moen, 2020, s. 607). Elevene ønsket selv å jobbe i samarbeidsgrupper for å utvikle et bedre læringsmiljø.

Det andre temaet som var viktig for elevene var å ha klare læringsmål. Elevene uttrykket at de så på kroppsøvingfaget som et fag hvor man skulle komme i form, eller få en pause fra de andre stillesittende fagene på skolen. Noe som likevel kom frem var at de satt pris på å ha læringsmål for timen, for da ble elevene minnet på at de skulle lære noe. Med å ha læringsmål for timen forstod elevene at kroppsøvingfaget var et læringsfag, på lik linje som andre teoretiske fag. Å ha samme læringsmål i flere timer var også noe de dro frem som positivt (Bjørke & Moen, 2020, s. 608). Det siste temaet som ble trukket frem i studien er emosjonell og sosial læring. Elevene har ulike forutsetninger for å jobbe sammen med andre. Noen trenger få timer for å bli komfortable, andre trenger lengre tid. Ifølge lærerne hadde klassemiljøet gått fra å være individorientert og problemer med kroppsspråk og kommentarer til å endre seg. De hadde blitt bedre på å vite hvordan man behandler hverandre (Bjørke & Moen, 2020, s. 609). Noe som gikk igjen i hele studien var ønsket om å jobbe med bestevennen sin. Selv om dette var et ønske fra elevene sa noen av elevene i etterintervjuene at de har lært å jobbe sammen med andre. Det siste som kommer frem i studien er hvordan lærerne opplevde samarbeidslæring. De opplevde det som inkluderende og ga alle elevene muligheter til å kunne stråle. Dette var med på å skape et trygt læringsmiljø for alle elever, fordi de kunne mestre ulike tildelte roller (Bjørke & Moen, 2020, s. 610).

Casey et al (2009) har gjennomført en studie på en skole i England hvor jenter og gutter har kroppsøving separert. Studien baserer seg kun på guttene i deres første år på ungdomsskolen (Casey et al., 2009, s. 410). De første timene med samarbeidslæring var gjerne litt kaotiske og elevene hadde vanskeligheter med å finne seg til rette i undervisningsmetoden (Casey et al., 2009, s. 414). Etter hvert så de at guttene begynte å ta initiativ og selvstyring, samtidig som guttene også hadde utviklet evne til å jobbe sammen i en gruppe, oppmuntre og støtte hverandre. Det var få refleksjoner som var knyttet til noe negativt om samarbeid. Intervensjonen ble også gjort på et relativt passende tidspunkt, på bakgrunn av at flertallet hadde evnen til å lære via samarbeidslæringen (Casey et al., 2009, s. 416). Elevene hadde kommentarer om øktene som morsomme, bedre relasjoner med de andre i klassen og interessante fordi de lærte å jobbe sammen som en gruppe (Casey et al., 2009, s. 418-419)

## 2.2 Læringsmiljø

Læringsmiljø er et avansert begrep. «I vid betydning kan det defineres som alt som har betydning for elevenes opplevelse av skolen og for deres læring i skolen» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 195). Dette innebærer både det som skjer innenfor skolens rammer og det som skjer utenfor skolen, men som legger føringer og betydning for skolen. Det som skjer utenfor skolen (også kalt eksterne forhold) vil være for eksempel ulike styringsdokumenter. Disse styringsdokumentene er felles for alle skoler, og er for eksempel læreplanen og skoleloven (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 195).

I kroppsøvingssammenheng vil læringsmiljøet ha en stor betydning for elevenes prestasjonsutvikling og læringsutvikling. Det å føle seg respektert, inkludert og anerkjent av medelevene sine, er en relativt sterk kilde til psykisk helse, livskvalitet og selvværd. Kjennetegn på et godt læringsmiljø er blant annet et inkluderende og aksepterende sosialt miljø, samtidig som elevene blir sett og godtatt med sine svake og sterke sider (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 232-233). Om noen elever trenger lengre tid, ekstra hjelp, eller trenger mer avansert lærestoff, skal dette bli akseptert av dem i klassen. Gjensidig respekt er et nøkkelord til et godt læringsmiljø, både lærer-elev-relasjoner, men også elev-elev-relasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 233). Battistich et al (1995) gjennomførte en undersøkelse på 24 ulike skoler i USA, med over 4000 elever fra 3. til 6.klasse. Resultatene fra denne undersøkelsen viste blant annet at et inkluderende sosialt miljø hadde positiv betydning for elevenes interesse for lærestoffet og elevenes trivsel. Om et læringsmiljø blir oppfattet som ekskluderende og utrygt vil dette kunne føre til angst og egoorientering (Battistich et al., 1995, s. 641).

Selv om den generelle atmosfæren og det generelle miljøet i klassen har en stor betydning for læringsmiljøet, er det ikke bare dette som påvirker. Det å få lik behandling og bli sett på samme måte som de andre i klassen, har vist seg å ha en betydning for de fleste elevene. Det kan føles utrygt å bli behandlet annerledes, og eleven kan få en opplevelse av å føle seg mislykket og utenfor. Dette kan også påvirke elevens selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 233). Dette gjelder mest i de læringsmiljøene som allerede er lite støttende og utrygge. Det å gi andre type oppgaver til elever som enten sliter litt faglig, eller er spesielt

flinke, vil gjerne oppleve dette som utrygt om læringsmiljøet blir preget av mye fellesundervisning (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 233).

### 2.3 Sosial inkludering

Som nevnt tidligere i innledningen skal skolene fremme et inkluderende fellesskap som skaper helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). I kroppsøving kan sosial inkludering være enten inkluderende, eller ekskluderende. Ifølge Munk og Agergaard (2015) kan elevenes manglende ferdigheter i nødvendige sosiale relasjoner og fysiske ferdigheter føre til økt ekskludering i aktiviteter. Deres studie viser at disse faktorene påvirker elevenes deltakelse og inkludering i de ulike aktivitetene (Munk & Agergaard, 2015, s. 78). Røset et al (2019) påpeker i sin studie at elever som mottok negative tilbakemeldinger eller ble utelatt fra å få ballen i forbindelse med lagaktiviteter, viste lavere motivasjon for kroppsøvingsfaget, spesielt lagaktiviteter (Røset et al, 2019, s. 628).

### 2.4 Trivsel i kroppsøvingsfaget

Målet til kroppsøvingsfaget er at alle elever skal oppleve livslang bevegelsesglede. Faget skal fremme et positivt bilde av ulike bevegelsesaktiviteter slik at elevene har lyst til å være i bevegelse hele livet. Men det er ikke alle elevene som opplever glede i kroppsøvingundervisningen. Noen elever opplever at de gruer seg til faget og ser på kroppsøvingsfaget som problematisk og vanskelig (Hagen et al., 2014, s. 62). Säfvenbom et al (2015) har gjennomført en studie på elever på ungdomsskolen og videregående skole. De fant ut at 43% av elevene ikke var fornøyde med hvordan kroppsøvingundervisningen foregikk. 56% av elevene oppga i studien at de likte kroppsøvingsfaget, 32% likte kroppsøvingsfaget, men de kunne ønske det ble gjort noen endringer, og 12% av elevene oppga at de ikke likte faget (Säfvenbom et al., 2015, s. 637). Jentene var dem som mistrivdes mest. Men trivselen avtok for begge kjønnene med alderen. Annen forskning viser også til at elevene som driver med sport på fritiden har høyere motivasjon og trivsel til kroppsøvingsfaget, enn elever som ikke drev med noe sport på fritiden (Lagestad, 2017; Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015). En grunn for mistrivselen i faget kan være at kroppsøvingundervisningen er ofte svært idrettspreget. Dette stimulerer da best til elever som allerede er aktive med denne type sport på fritiden (Moen et al., 2018, s. 78).

Elever som opplever kroppsøvfingsfaget på en problematisk måte, kan bruke såkalte skjuleteknikker for å prøve å opprettholde en bestemt selvverdi. Disse elevene kan manipulere ulike situasjoner i faget med å for eksempel skylde på at de er skadet eller syke. Slike elever kan ha vanskeligheter med å se seg selv i en positiv setting i kroppsøvningen, og dette kan føre til at elevene havner utenfor det sosiale samspillet i kroppsøvningstimene (Hagen et al., 2014, s. 62). Det å tulle og være klassens klovn er blant annet en skjuleteknikk som kommer frem i Hagen et al (2014) sin artikkel. Her forteller elevene blant annet at om de ikke trivdes med aktivitetene i timene, kunne de gjerne finne på å være morsomme og gjøre slik at alle ler (Hagen et al., 2014, s. 68). En annen skjuleteknikk som blir tatt frem er å opptre passivt og unngå involvering i spillet. Her forteller en elev at om hun er på lag med noen som er dyktigere enn henne plasserer hun seg på kanten. Får hun ballen sender hun ballen fort videre til andre medelever, for dette ble sett på som tryggest. Eleven fryktet også å få kritikk og ødelegge for de andre på laget (Hagen et al., 2014, s. 72). I artikkelen til Goodwin og Watkinson (2000) konkluderes det med at elevene sine gode dager i kroppsøvfingsfaget er preget av en følelse av tilhørighet, ferdighetsbasert deltakelse og et læringsutbytte på lik linje med resten av klassen (Goodwin & Watkinson, 2000, s. 144).

## 2.5 John Dewey

En som regnes å være en av de viktigste pedagogiske psykologene gjennom historien, er John Dewey. Ikke alle deler av våres utdanningssystem er oppdatert på bakgrunn av Deweys innspill, men takket være hans innspill om utdanning ble det en pedagogisk revolusjon som fant sted i forrige århundre (Sanfelciano, 2022). John Dewey snakket om tre viktige punkter som det er viktig å huske på angående utdanning i skolen: frihetens natur, kontinuiteten av erfaringen og sosial kontroll. Tanken til Dewey om utdanning handlet om erfaring og utdanning. Dette vil si at elevene i skolen skal, ved hjelp av erfaringer, utdanne seg (Dewey., sitert i Hovdal et al., 2021, s. 892). All erfaring er ikke like pedagogisk og vil derfor fungere som hindringer i elevenes utvikling. Slike opplevelser kalles da "anti-pedagogisk" og det vil være dette når den ødelegger eller tilbakestiller den positive effekten av de tidlige erfaringene. I motsetning til dette vil erfaringer gi en verdifull verktøykasse for å møte ulike potensielt utfordrende opplevelser senere. Med dette opplever elevene en berikende og kontinuerlig erfaring. Dette er det essensielle for utdanning, mente Dewey (Dewey., sitert i Sanfelciano, 2022). Den tradisjonelle undervisningen som ofte blir brukt i skolene i dag, er full av erfaringer som ikke gjør det mulig med denne kontinuiteten.

Sosial kontroll er også et av de tre viktige prinsippene som Dewey tar frem. Læring er en sosial prosess. Et individ alene kan ikke lære seg selv. Læring innebærer et fellesskap og da trenges det et rammeverk for å beholde den sosiale kontrollen av de pedagogiske aktivitetene (Dewey., sitert i Sanfelciano, 2022). Sosial kontroll skal komme fra den spesifikke situasjonen. Den skal tilpasse seg elevens fremgang og læreren omstendigheter vil og være ideelle. Det bør være en felles oppgave for elevene og lærerne å beholde disse reglene, slik at de sammen som et fellesskap kan skape et skolemiljø som stimulerer til læring i et fellesskap (Dewey., sitert i Sanfelciano, 2022).

Frihetens natur er det siste av de tre prinsippene til Dewey. Når det gjelder sosial kontroll er det lett å tro at jo større sosial kontroll, desto mindre frihet får elevene, men dette er ikke helt tilfellet. Det avhenger av hvilken type sosial kontroll som blir brukt og den naturlige friheten som er til stede. John Dewey sine tanker om dette førte til at han har delt inn frihet i to ulike deler: tankefrihet og bevegelsesfrihet (Dewey., sitert i Sanfelciano, 2022). Tankefrihet handler om evnen til å kunne kritisk vurdere mulighetene for en situasjon. Større tankefrihet som finnes i en aktivitet, jo flere ulike alternativer har elevene for å vurdere hvilken atferd som de vil utøve. "Bevegelsesfrihet er potensialet som tillater oss å utføre enhver type atferd" (Sanfelciano, 2022). Dette vil si jo mer bevegelsesfrihet som finnes til stede, jo større er mangfoldet av mulig atferd. Frihet skal nemlig være et verktøy som hjelper elevene med å kunne utvikle seg.

## 2.6 Samarbeidslæring

Samarbeidslæring er en undervisningsmetode hvor elevene skal samarbeide etter bestemte prinsipper i små heterogene grupper. Innholdet er elevene ansvarlige for å lære på egenhånd, men målet er å hjelpe medelevene deres i gruppen. Elevene får en bedre posisjon for å forstå det som blir lært, da elevene tar på seg rollen som lærer (Dyson & Casey, 2016, s. 3-4).

Læreren sin oppgave er å støtte elevene til å oppnå læring. Samarbeidslæring har utviklet seg fra å bli ignorert til å bli en mer dominerende praksis. Samarbeidslæring blir nå brukt på universiteter og skoler over store deler av verden (Johnson & Johnson, 2009, s. 365). Når det gjelder kroppsøvingsfaget er samarbeidslæring en utmerket metode å ta i bruk som gjør at både undervisningen og læringen blir forbedret (Dyson & Grineski, 2001, s. 28). Hvert elevs

bidrag i et inkluderende læringsmiljø er nødvendig for å kunne oppnå målet til gruppen (Dyson & Grineski, 2001, s. 28).

Dyson og Casey (2016) mener at samarbeidslæring vil hjelpe mennesker i å arbeide sammen. Man føler seg ofte mer selvsikre og sikre når vi arbeider sammen med noen. Når vi arbeider sammen kan vi bruke hverandres styrker og “to hoder tenker bedre enn ett” (Dyson & Casey, 2016, s. 186). De mener også at samarbeidslæring skal bidra til å inkludere alle elever i klassen og dermed øke trivselen og den sosiale tilhørigheten. Ved å prøve å feile sammen, vil det kunne føre til et mer støttende og inkluderende læringsmiljø (Dyson & Casey, 2016, s. 93-94). Samarbeidslæring trenger ikke å være en metode som sikrer gode sosiale relasjoner mellom elevene. Det kan oppetre samarbeidssituasjoner hvor elevene får motsatt effekt. Derfor er det viktig at samarbeidet blir planlagt nøye (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 236). En del kroppsøvingslærere bruker gjerne en eller annen form for samarbeidslæring i undervisningen sin, men de er ofte ikke klar over elementene som bør vurderes når de gjennomføre disse aktivitetene (Dyson & Grineski, 2001, s. 28).

### 2.6.1 De fem elementene

Dyson & Grineski (2001) mener at kroppsøvingslæreren bør vurdere fem elementer for at læringen skal maksimeres:

1. Lagdannelse
2. Positiv gjensidig avhengighet
3. Individuelt ansvar
4. Riktig bruk av sosiale ferdigheter
5. Gruppevurdering

(Dyson & Grineski, 2001, s. 28).

Dyson og Grineski fant mange ulike varianter av samarbeidsaktiviteter, men elevene får ikke maks utbytte av både motivasjon og læring hvis disse elementene ikke er vurdert.

#### **1. Lagdannelse**

Elementet lagdannelse handler om at det bør være heterogene grupper i rase, kjønn, økonomisk status og evner, for at elevene skal få nok nytte av fordelene med gruppemangfold (Dyson & Grineski, 2001, s. 28). Når man først skal starte med samarbeidslæring er det lurt å starte at elevene er to og to i sammen. Dette gir elevene en større mulighet for maksimal

deltakelse, en økt mulighet til å øve inn nødvendige sosiale ferdigheter og forbedret kommunikasjon. Det er også lettere å gå over fra par til større grupper på fire eller seks (Johnson et al., sitert i Dyson & Grineski, 2001, s. 28). Å arbeide i små grupper gjør også at elevene får muligheten til å få mer kontroll og kunne gi innspill over egen læring. Dette betyr at det sannsynligvis blir oppfattet som autonomi (Standage et al., 2005, s. 47).

## **2. Positiv gjensidig avhengighet**

Resultatene til elevene påvirkes av andres handlinger og egne handlinger. Dette kan enten være positivt eller negativt. Den blir positiv når handlingene til elevene fremmer et felles mål. Hvis handlingene hindrer oppnåelse av et felles mål, blir dette en negativ gjensidig avhengighet (Johnson & Johnson, 2009, s. 366). I dette elementet er det derfor viktig at de får en positiv gjensidig avhengighet. Dette oppstår når hvert enkelt gruppelem lærer å være avhengig av hverandre i gruppen. Dette er fordi alle jobber sammen for å fullføre et mål eller en oppgave (Dyson & Grineski, 2001, s. 29).

## **3. Individuelt ansvar**

Det er viktig at enkeltelever viser hva de har lært av å delta i de ulike samarbeidsaktivitetene. Grunnen til dette er fordi det ønsket resultatet av samarbeidslæring er at hver enkel elev lærer noe. Dette kan da oppnås med elevene sine prestasjoner, forklaringer eller spørsmål fra lærer (Dyson & Grineski, 2001, s. 29). Med bakgrunn i positiv gjensidig avhengighet, håper man at et individuelt ansvar skal skape en forståelse og motivasjon om at man burde gjøre sin del i gruppen. Det antas at den positive gjensidige avhengigheten binder gruppene sammen og resulterer i følelser av ansvar overfor å fullføre sin del og legge til rette for arbeidet til andre i gruppen (Johnson & Johnson, 2009, s. 368).

## **4. Riktig bruk av sosiale ferdigheter.**

Det er viktig at lærerne modellerer og snakker om de viktige sosiale ferdighetene som er nødvendig for å oppnå målet (Dyson & Grineski, 2001, s. 29). Det å lytte til andre, ta ansvar, gi tilbakemeldinger og oppmuntre andre kan føre til læring av sosiale ferdigheter (Dyson & Casey, 2016, s. 6). Samarbeidslæring er en bra måte å arbeide på for å oppnå en større forståelse av andres perspektiver, men da er det viktig at de sosiale ferdighetene som kreves læres (Dyson & Grineski, 2001, s. 29).

## **5. Gruppevurdering**

Dette elementet handler om å reflektere. Det kan blant annet reflekteres over om gruppene har nådd målene for økten, eller hvordan de kan gjøre en oppgave mer effektiv. Refleksjonen skjer etter en læringsoppgave, og elevene får mulighet til å uttrykke seg for læreren, samtidig som læreren får mulighet til å gi relevante tilbakemeldinger. Med gruppevurdering blir det også gitt rom for ansvarlighet (Dyson & Grineski, 2001, s. 29). Det er viktig at det blir gitt tid til gruppevurdering. Ofte blir gruppevurdering oversett på grunn av tidsbegrensninger eller at elevene da ikke er fysisk aktive nok (Dyson & Casey, 2016, s. 63). Men tidligere forskning har vist at læring skjer når elevene har en sjanse til å snakke om hva de har gjort (Darnis & Lafont, 2013; Dyson & Casey, 2016).

Med hensyn til trivsel resulterer samarbeidslæring i en bedre psykisk helse enn hva individuelt arbeid og konkurranser mot andre gjør (Johnson & Johnson, 2009, s. 372). Det er ikke bare samarbeidslæring som er med på å øke elevenes trivsel. Deci og Ryan (2000) mener at elevenes trivsel og motivasjon vil øke med de tre grunnleggende behovene kompetanse, tilhørighet og autonomi (Deci & Ryan, 2000, s. 247).

## 2.7 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien går hovedsakelig ut på at individer blir indre motivert om man opplever tilstrekkelig selvbestemmelse, også kalt autonomi i det man gjør (Stai, 2021). Teorien er utviklet av Deci og Ryan (1985) og handler i første omgang om skillen mellom kontrollert og autonom motivasjon (kan også sammenlignes med indre og ytre motivasjon) (Deci & Ryan, 1985, s. 111). Ved ytre motivasjon blir man motivert av konsekvensene av handlingen (Ryan & Deci, 2000, 71). Et eksempel på dette kan være at en elev deltar i kroppsøvingundervisningen fordi eleven får anmerkning hvis han eller hun ikke deltar (Ntoumanis, 2010, s. 226). Dette initiativet i ytre motivasjon kan ofte handle om press eller frykt, hvor handlingene blir gjennomført for å unngå mulig kjeft eller straff (Deci & Ryan, 1985, s. 110; Haerens et al., 2010, s. 120). Om elevene er ytre motiverte vil elevene ofte kjede seg (Ntoumanis, 2010, s. 237). Ved indre motivasjon blir elevene sine handlinger drevet av en ekte glede og interesse. Man kan sammenligne det med nyfødte barn. Barn er nysgjerrige, aktive og lekne og har et behov for å være det, uten form for belønninger. Denne gleden i å mestre og utforske er med på å øke den sosiale og kognitive utviklingen (Ryan & Deci, 2000, s. 70). Når elevene er autonomt motiverte, er elevene ofte engasjert og har energi til å fortsette med aktiviteten (Jang et al., 2016, s. 28). Deci og Ryan (2000) forklarer indre motivasjon som



to tilnærminger. Den første tilnærmingen handler som nevnt tidligere i avsnittet om at individene sin atferd ikke er avhengig av ytre belønninger eller konsekvenser for å bli gjennomført. Atferden blir gjennomført ut ifra interesse og gleden over aktiviteten. Den andre tilnærmingen er at indre motivert atferd er en funksjon av grunnleggende psykologiske behov (Deci & Ryan, 2000, s. 233).

### 2.7.1 De tre grunnleggende psykologiske behovene

Det er tre behov som har fått mye oppmerksomhet: behovet for autonomi (selvbestemmelse), behovet for kompetanse og behovet for tilhørighet. I denne oppgaven har jeg valgt å sette søkelys på behovet for tilhørighet, og kommer derfor bare til å nevne kort hva de andre behovene er. Behovet for autonomi handler om å se seg selv som kilde til egne handlinger. Denne atferden kan oppleves som frivillig, og kan blomstre ut fra egne verdier eller interesser. Det er et skille på aktiviteter som utføres på grunn av en form for ytre påvirkning og aktiviteter som er selvbestemte. En form for ytre påvirkning kan for eksempel være trussel, tvang og belønning. Den autonome motivasjonen vil da bli mer og mer undergravd (Deci & Ryan, 2000, s. 234)

Behovet for kompetanse handler om å oppleve følelsen av kompetanse. Dette blir ansett som å være en viktig drivkraft for å lettere engasjere seg i oppgaver som er utfordrende. Opplever man følelse av kompetanse, øker også ønsket om å gjenta aktiviteten. Hvis man opplever at man ikke mestrer en aktivitet, blir ønsket om å gjenta aktiviteten mindre (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 150). Får man positive tilbakemeldinger kan dette gi en tilfredsstillende behovet for kompetanse, men om det er negative tilbakemeldinger kan dette føre til at den autonome motivasjonen blir mindre (Deci & Ryan, 2000, s. 234).

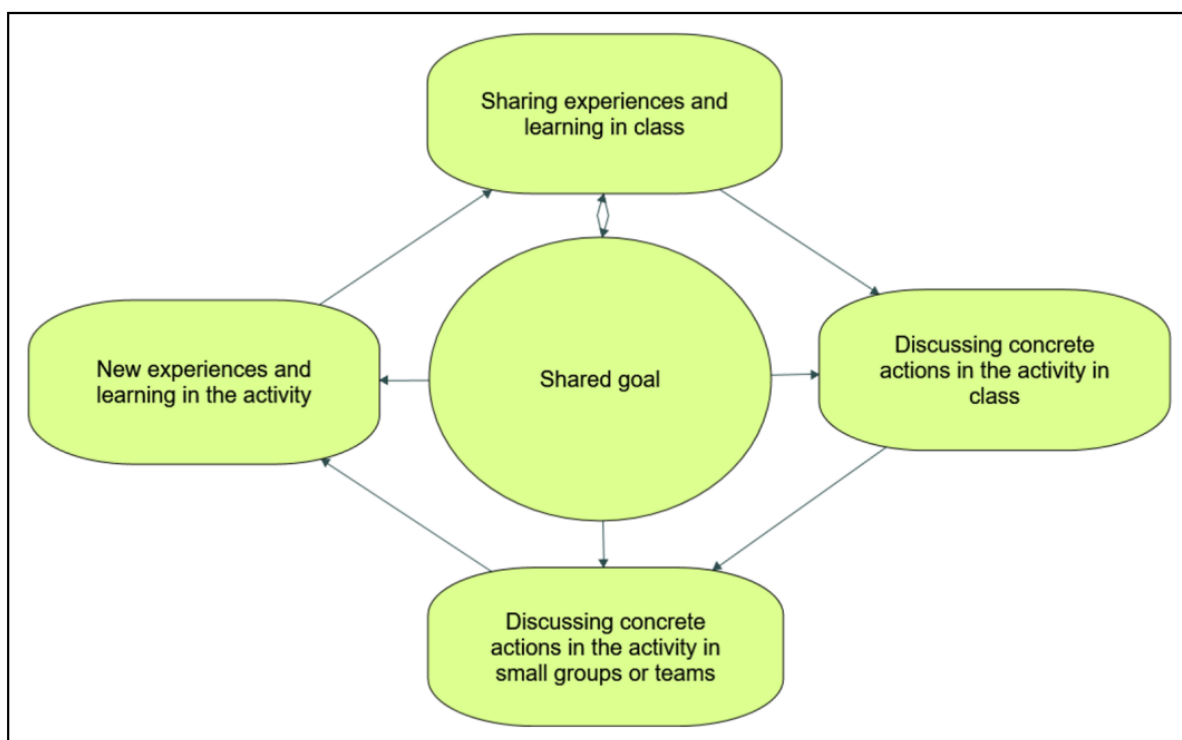
Behovet for tilhørighet har også vist å spille en rolle på den autonome motivasjonen. Denne vil mest sannsynlig blomstre mer i kontekster der man føler en tilhørighet (Deci & Ryan, 2000, s. 235). Dette behovet handler om menneskers relasjoner til andre. Dette kan for eksempel være å føle seg medregnet og integrert i den gruppen en tilhører og samtidig føle nærhet til andre mennesker. Det handler om å føle seg akseptert, gi og motta omsorg fra de andre (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 150). I skolesammenheng handler tilhørighet om å føle seg respektert og verdsatt av sine medelever og lærere. For at elevene skal trives og motiveres på skolen er dette noen viktige faktorer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Behovet av å

føle på tilhørighet er noe alle har. Det å føle at du blir respektert, forstått, at du betyr noe og at noen bryr seg om deg, har en betydning for trivselen (Stai & Ringereide, 2021). Elevene som blir utestengt er ofte de elevene som ikke opplever tilhørighet. Disse elevene har ofte en passiv holdning til de ulike aktivitetene og oppgavene, samtidig som de mistrives på skolen (Finn, 1989, s. 124). Ryan og Grolnick (1986) gjennomførte en studie på 140 grunnskolebarn og fant ut at desto mer tilhørighet elevene oppfattet i klasserommet, desto høyere kognitiv kompetanse, egenverdi og mestringsmotivasjon (Ryan & Grolnick, 1986, s. 550). Elevene som viste størst indre motivasjon var dem som opplevde lærerne sine som omsorgsfulle og varme (Ryan & Grolnick, 1986, s. 557; Ryan et al., 1994, s. 242). Deci og Ryan (2000) legger frem at tilhørighet ikke må være tilstede for å oppnå indre motivasjon. De kan være indre motiverte i aktiviteter, uten at de er sammen med andre. Et eksempel er at mange ofte går på turer alene (Deci & Ryan, 2000, s. 235; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 150).

Styrken på behovene er ikke selvbestemmelsesteorien noe særlig opptatt av, for det antas at alle mennesker har disse behovene. Teorien er mer opptatt av i hvilken grad behovene tilfredsstilles. Når disse behovene blir tilfredsstilt antas det at det vil føre til indre motivasjon, samtidig som det også skal øke den mentale helsen (Deci & Ryan, 2000, s. 232). Blir ikke disse behovene tilfredsstilt vil dette påvirke negativt på den autonome motivasjonen, samtidig som det vil gå negativt utover mental helse. For å fremme den autonome motivasjonen hos elevene, må man sørge for at elevene føler tilhørighet til klassen, får følelse av autonomi og får følelse av kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149).

## 2.8 LER-modellen

Det å delta i kroppsøving og samarbeidsaktiviteter betyr nødvendigvis ikke at elevene lærer å samarbeide (Dyson & Casey, 2016, s. 5). Casey & Quennerstedt (2020) argumenterer for at det ikke kun skal være en måte å gjøre samarbeidslæring på. De trekker også frem Dewey sin tanke om viktigheten i erfaring i læringen (Casey & Quennerstedt, 2020, s. 1024). Hovdal et al (2021) har utviklet en modell som illustrerer hvordan elever lærer gjennom erfaringer og refleksjoner. Modellen har fått navnet "Learning through experiences and reflections" (LER-modellen) og er illustrert i figur 1 (Hovdal et al., 2021, s. 903).



*Figur 1.* LER-modellen illustrerer hvordan et felles mål for grupper/klasser kan påvirke hver del av syklusen (Hovdal et al., 2021, s. 904).

Modellen er basert på de ulike funnene i studien, men også spesielt basert på det paradokset mellom elevenes faktiske atferd og deres ønsket atferd av andre, og Deweys tanke om læring som vekst av erfaring (Casey & Quennerstedt, 2020, s. 1028; Hovdal et al., 2021, s. 903). Modellen går ut på at læreren skal i starten av aktiviteten legge til rette for en åpen diskusjon om et felles mål. Dette kan for eksempel være inkludering. Det blir lagt opp til IGP-samtaler hvor elevene først tenker selv, deler hva de har tenkt til en gruppe og deretter deler elevene og læreren sine erfaringer og kunnskaper for å foreslå noen tiltak som kan være til hjelp for elevene til å nå det felles målet de har satt seg for timen (Hovdal et al., 2021, s. 903). Organiseringen av dette bør også være godt gjennomtenkt fra før, slik at elevene ikke mister fokuset. Det å ha elevene samlet i en halvsirkel kan være med på å hindre at elevene ikke følger med. Etter denne halvsirkel skal elevene bli delt inn i grupper og bestemmer i gruppene selv hvordan de skal bruke tiltakene videre i aktiviteten. Læreren sin oppgave blir å analysere og observere handlingene i aktiviteten mens elevene får nye erfaringer. I neste halvsirkel bruker læreren det som er blitt observert mens elevene kommer med sine nye erfaringer som er knyttet til målet og tiltakene. Her bør det komme frem hva som fungerte og hva som kan bli

øvd mer på. Dette kan man fortsette med gjennom hele økten, enten med nye tiltak eller de samme (Hovdal et al., 2021, s. 903).

## 2.9 Danning

Danning er et begrep som stammer fra langt bak i tid. Det er ett av pedagogikkens hovedtemaer. Dette er fordi det handler om formingen av menneskets personlighet og identitet hvor målet er at mennesket skal bli et selvstendig og deltakende samfunnsindivid (Sæle & Hallås, 2020, s. 138). Wolfgang Klafki (1959/2001) deler danning inn i tre dannelsesperspektiver. Dette er material, formal og kategorial danning (Klafki, 1959/2001, s. 172, 178, 185). Med material danning menes det hva individer tilegner seg gjennom interaksjon med den ytre materielle verden, hvor danning kan oppfattes som et produkt av denne prosessen (Sæle & Hallås, 2020, s. 149). Dette betyr at man alltid blir dannet når man møter et gitt innhold. For eksempel i skole og utdannings sammenheng vil den materiale danningen være innholdet som læreren formidler mot eleven, mens eleven tar imot dette. Dialoger og refleksjon med andre skal ikke være nødvendig for å oppnå danning her (Klafki, 1959/2001, s. 173). Det formale dannelsesperspektivet vender blikket fra innholdet, mot subjektet som skal dannes. Altså i dette tilfellet eleven. Fokuset ligger på elevens evne til å forme, tenke kritisk, utvikle og kunne ta ulike moralske utfordringer, samtidig som evnen til å ha estetiske følelser, og evnen til å ta beslutninger (Klafki, 1959/2001, s. 179). Men det materielle dannelsesperspektivet og det formale dannelsesperspektivet er ikke tilstrekkelig nok, for at danning skal kunne skje på en essensiell måte. Derfor blir den kategoriale dannelsen presentert. Denne dannelsesperspektivet blir rettet mot hva som skjer når formal og material danning møtes. Kategorial danning kan oppstå når ulike abstrakte begreper som dømmekraft, ansvar og refleksjon (den formale danningen) tillegges betydning og relevans i konkrete situasjoner i livet (Sæle & Hallås, 2020, s. 149). I kroppsøvingssammenheng kan vi se på den materielle danningen som spesifikke ferdigheter i ulike spill. Den formale danningen kan vi se på som utviklingen av elevens motstandsdyktighet, evne til å håndtere ulike spillsituasjoner og evne til å samhandle med andre (Sæle & Hallås, 2020, s. 149).

### 2.9.1 Danning i kroppsøvingssfaget

Skolen sitt dannelsesarbeid kan bli delt inn i tre ulike målområder. Det første er danningens kvalifiserende målområde. Dette handler om at elevene skal bli kvalifiserte for et yrke eller

fag. Grunnleggende ferdigheter ligger under her. Sosialisering er det andre målområdet. Her handler det om at elevene skal bli en del av politiske, religiøse, sosiokulturelle og moralske normer. Det siste målområdet er personifisering. Dette handler om at skolen skal gjøre barn og unge rustet for selve livet. Det handler om å utvikle etisk bevisste demokratiske medborgere som skal kunne fungere i det kulturelle og sosiale fellesskapet. Skolen skal fremme helsen og livskvaliteten til elevene. De skal også bli faglig og sosialt stimulert, og den pedagogiske virksomheten skal kunne stimuleres til identitetsdannelsen til elevene (Sæle & Hallås, 2020, s. 146).

Klafkis dannelsesperspektiv vektlegger både personlige og faglige ferdigheter, og understreker viktigheten av å integrere grunnleggende verdier og normer i undervisningen og skolens virksomhet (Klafki, sitert i, Engebretsen, 2016, s. 102). Det kreves en bevisstgjøring og aktiv refleksjon over dannelsesbegrepet, sentrale verdier, samfunnssyn og menneskesyn, som kan få konsekvenser for undervisningen i skolen (Engebretsen, 2016, s. 93). I kroppsøvingssammenheng er det passende å tenke at elevene og læreren sine selvrefleksjoner vil være knyttet til det de felles erfarer i faget. Ved at refleksjonene tar utgangspunktet i hva som skjer i kroppsøvingundervisningen, vil dette bidra til at refleksjonene blir meningsbærende og virkelighetsfunderte (Sæle & Hallås, 2020, s. 146).

Kroppsøvingundervisning som er blitt reflektert over i planleggingsfasen, vil være sentralt for at elevene skal oppleve at det er en sammenheng i undervisningen. Da elevene opplever en sammenheng i undervisningen vil de også lettere kunne overføre det de lærer i kroppsøvingsfaget til livet utenfor skolen. For eksempel bør elevene få erfare demokrati i undervisningen ved at de for eksempel får medvirke i planlegging av friluftsturer eller undervisning. Får elevene erfare at de blir hørt og tatt på alvor, kan de oppleve demokratilæring. Elevene kan få erfare at innsats, medbestemmelse og engasjement i undervisningen gir økende motivasjon for kroppsøvingsfaget, og kan med positive erfaringer fra medbestemmelse, overføre det til andre lignende arenaer (Engebretsen, 2016, s. 103).

Det er et stort danningspotensial i kroppsøvingsfaget. Faget skal fremme samarbeid, respekt og forståelse for hverandre gjennom ulike bevegelsesaktiviteter, samtidig som elevene skal løse oppgaver og utfordringer i et læringsfellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette kan da bidra til å utvikle personlige og sosiale egenskaper som er svært sentralt i et dannelsesperspektiv. Det å stimulere til livslang bevegelsesglede vil kunne utvikle den

enkeltes elev til å ta hånd om sitt eget liv, ved å ha tilegnet seg ulike ferdigheter som gjør at den enkelte kan ha utviklet en motivasjon for å være fysisk aktiv, og være i stand til å delta aktivt i et samfunn med mange forskjellige aktiviteter (Engebretsen, 2016, s. 103-104).

Gjennom å lære å samarbeide krever det at elevene utvikler sine sosiale og fysiske ferdigheter gjennom å blant annet vise omsorg, respekt, tillit, empati og ansvar i de ulike aktivitetene i samhandling med andre. Ut fra dannelsesperspektivet gjelder det at alle elevene i ei gruppe skal få muligheten til å bidra for at oppgaven skal løses på best mulig måte. Dette krever blant annet at alle elevene blir hørt på og får uttalt seg, samtidig som alle blir møtt med respekt. Elevene med forskjellige forutsetninger må møte hverandre med solidaritet og empati som kan utvikle seg til tillit i gruppen. Da gruppen har løst oppgaven og har et resultat, er det gjerne måten de kommer frem til resultatet som er viktigst og ikke resultatet i seg selv. Her kreves det at det blir gjort rom til refleksjon og bevisstgjøring i undervisningen, gjerne over sosiale egenskaper (Engebretsen, 2016, s. 105).

### 3. Metode og analyse

Jeg ville undersøke om trivselen i klassen og den sosiale tilhørigheten i kroppsøvningsfaget økte ved å ta i bruk en intervensjon om samarbeidslæring hos elever i en åttende klasse. På bakgrunn av de to forskningsspørsmålene til oppgaven, ble det tatt i bruk kvantitativ metode, med en deduktiv tilnærming. Videre blir prosedyren for rekruttering og utvalg presentert. Deretter blir selve intervensjonen presentert, samt det endelige spørreskjemaet før databehandlingen og de statistiske analysene fra studien blir presentert. Reliabilitet og validitet blir så presentert, før det avslutningsvis blir lagt frem forskningsetiske vurderinger for studien.

#### 3.1 Valg av metode

Innen all forskning må valg av metode begrunnes i godt faglig kvalitetsarbeid. Metoden man benytter skal bidra til å utvikle ny innsikt på forskningsfeltet med ulike relevante perspektiver og begreper. Den metoden man velger skal være best egnet til den forskningen man skal gjennomføre og skal på denne måten bidra til å eliminere feiloppfatninger (Befring, 2015, s. 10). Når det gjelder pedagogisk forskning er et viktig formål å gi økt innsikt i ungdommer og barns læring, oppvekst og utvikling. Det er et bredt spekter av problemstillinger og temaer som utdanningsvitenskapen tar opp. Dette betyr også at det blir brukt et mangfold av ulike

forskningsmetoder, med ulike historiske og empiriske metoder. Dette innebærer kvantitative metoder så vel som kvalitative metoder. Det har også blitt en økende trend i å benytte en kombinasjon av metodene (Befring, 2015, s. 10). Ordet metode kommer fra ordet *methodos* som er gresk for å følge en bestemt vei mot målet (Befring, 2015, s. 36). Ut ifra den metoden som er valgt, bestemmer metodelæren hvilken fremgangsmåte du skal ta for å realisere forskningsarbeidet. Forskningsmetodene innebærer formuleringer av problemstillinger, fremgangsmåte for innhenting av pålitelige og valide data, og ulike prinsipper for å analysere og tolke data (Aanesen, 2020; Befring, 2015, s. 36).

Når man skal velge forskningsdesign er det viktig å finne den måten å samle inn data på som er best egnet til å belyse problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 57). Forskjellen på kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode, er at kvalitative metoder henter informasjon gjennom ord og språk, mens kvantitativ er gjennom tall. Kvalitative metoder går mer i dybden og fokuserer på få personer. Dette blir gjort ved å for eksempel intervjuere eller observere, gjerne også begge deler. Enkeltmenneskers erfaringer, opplevelser og holdninger blir deretter tolket for å få en større forståelse av ulike sosiale fenomener. I kvantitative metoder blir det gjerne forsket på flere personer (Aanesen, 2020; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89).

### 3.1.1 Kvantitativt forskningsdesign

I denne oppgaven gjennomførte jeg en intervensjonsstudie som ble målt kvantitativt. På bakgrunn av mine forskningsspørsmål er kvantitativt design den metoden som er best egnet til å besvare mine forskningsspørsmål i denne oppgaven. Kvantitative metoder er basert på informasjon om virkeligheten som formidles gjennom tall, statistikk og objektive målinger og blir uttrykt ved hjelp av tall (Aanesen, 2020; Befring, 2015, s. 39; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Ulike sosiale fenomener blir omgjort til tallmessige størrelser som etter dette blir behandlet ved hjelp av statistiske analyser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89).

Datainnsamlingen gjennom kvantitative metoder er relativt lukkede former. Dette betyr at informasjonen som samles inn er definert på forhånd av forskeren selv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 165). I kvantitative metoder vil forskeren "tvinge" informasjonen inn i forhåndsdefinerte kategorier. Dette kan både bli sett på som en styrke og en svakhet. Presisering og kategorisering av begreper skal nemlig gjøres før undersøkelsen. På grunn av dette er det svært viktig at begreper som forskeren bruker, også har mening for dem som blir spurt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 166). I slike studier omfatter man gjerne mange enheter

samtidig. Eksempler på enheter kan være organisasjoner, individer eller lokalsamfunn. Det blir basert på en begrenset mengde data fra hver enhet her. Kvantitative metoder gjør det mulig å si noe om en stor gruppe mennesker, for eksempel en skole eller en klasse (Aanesen, 2020; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 165).

Fordelen med kvantitative metoder er at man får en oversikt over hvordan flere elever i klassen opplever et fenomen. Dette betyr at vi får et mer representativt bilde over hvordan flertallet innenfor en enhet ser på dette. Det gjør det også lettere å se sammenhenger og mønster i samfunnet. Resultatene av undersøkelsen kan du også bruke til å generalisere, som vil si at noe er generelt om en stor gruppe mennesker. De resultatene man får med en kvantitativ metode kan også være lettere å sammenligne til andre studier og statistikk. Med en kvantitativ metode er det også en mulighet til å undersøke flere enheter samtidig. Ofte har man også en større avstand til det som blir undersøkt, det kan derfor bli lettere å se det fra utsiden. Dette er ikke bare en fordel, men kan også være en ulempe (Aanesen, 2020; Befring, 2020, s. 14; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 165).

Ulemper med kvantitative metoder er blant annet at de er lite fleksible. Du kan derfor risikere å gå glipp av viktig informasjon om det som blir studert. Spørsmålene kan ikke bli endret underveis og kan heller ikke legge til nye spørsmål for å fange opp nye interessante spor. Informasjonen som du får fra hver person som er med i undersøkelsen er også minimal. Konsekvensen av dette kan blant annet være at det blir vanskeligere å avsløre om noen ikke er ærlige, fordi du ikke kjenner til personene som blir forsket på like godt, og kan ikke stille oppfølgingsspørsmål (Aanesen, 2020).

### 3.1.2 Vitenskapsperspektiv

Ny kunnskap skal ikke være avhengig av forskerens sosiale og personlige forhold, som blant annet utdanningsbakgrunn, religion og nasjonalitet. Det som er avgjørende er at forskningen er av kvalitet og ikke forskernes individualitet (Bjørndal & Hofoss, 2008, s. 19). Selv om dette er avgjørende, er det ikke alle i kunnskapssamfunnet som har samme oppfatninger om hva som er en pålitelig og god forskning. Dette varierer mellom ulike fag og innenfor fagene. Det som ligger felles for disse er et grunnsyn som handler om kriterier som skiller “synsing” og forskning (Bjørndal & Hofoss, 2008, s. 19).



Det må tas i betraktning hvilket vitenskapsperspektiv forskeren har når man velger metode. Konstruktivisme, positivisme og post-positivisme er ulike epistemologier. Disse representerer ulike vitenskapsteoretiske syn og er teorier som omfatter en del andre teorier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). Disse er uttrykk for hvordan vi kan få vitenskapelig kunnskap om virkeligheten på. Målet til forskningen er å frembringe kunnskap om virkeligheten, både hvordan ting henger sammen og hvordan den ser ut (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). Et essensielt utgangspunkt i all empirisk forskning er at den virkeligheten som blir antatt er noe som eksisterer, uansett hvem som forsker på dette. Det er forskjell på virkeligheten i seg selv og virkeligheten slik den fremstår for meg selv (Kant, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45).

Positivismen er en epistemologisk retning som mener blant annet at gjennom gode redskaper og gjennom systematiske studier, vil det være mulig å gi et sant og objektivt bilde av den fysiske verden. Verden kan bli studert gjennom sansene våre, så lenge man har gode nok måleapparater (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 47). Positivistene mener også at det er et klart skille mellom virkeligheten og den enkelte forsker. Med dette menes det at om et objekt blir observert, vil ikke dette føre til at objektet endrer karakter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 46). Positivismen har blitt sterkt kritisert av blant annet konstruktivister fordi de mente at det var galt og til dels ødeleggende epistemologisk utgangspunkt for samfunns- og atferdsvitenskapen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 46). En konstruktivistisk tilnærming bryter ned det skillet mellom sinn og verden. De mener at det er umulig eller feil med dette skillet. Det er flere grunner til dette, og det første er blant annet at den naturlige virkeligheten er forskjellig fra den sosiale virkeligheten. Fysiske objekter er konstante over tid, mens den sosiale virkeligheten er stadig i endring. På bakgrunn av at mennesker samhandler og handler med hverandre, vil dette skape en dynamikk som gjør at ulike fenomener endres over tid. Konstruktivismen tar også utgangspunkt i at det ikke er mulig å skille mellom objektet som blir studert, og den som studerer. De mener at det eneste vi kan si noe om, er hvordan vi oppfatter disse ulike fenomenene. Ved en konstruktivistisk tilnærming er det også ikke mulig å skille objektet som blir studert, fra forskeren som studerer. Forskeren er nødt til å samhandle med de som skal studeres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49).

Det epistemologiske perspektivet for denne oppgaven er post-positivistisk. Etter den konstruktivistiske kritikken på positivismen, vokste det frem en kritikk som tok opp mange av de ulike kritikkene fra konstruktivistene. De var samtidig ikke villige til å gjøre synet på

virkelighet og sannhet så situasjonsavhengig og relativt som de enkelte av konstruktivistene hevdet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). Karl Popper er en svært sentral person i denne sammenhengen. At virkeligheten kunne deles inn i tre ulike typer virkelighet, var utgangspunktet hans. De tre forskjellige virkelighetene inngår i et samspill og er: en mental, en fysisk og en bestående av objektiv kunnskap (Popper, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 52). For eksempel i en klasse vil det være et fysisk samspill mellom elev og lærer, noe som læreren vil reflektere over og danne seg sine egne oppfatninger og meninger om. Dette er den mentale verden. Denne kunnskapen vil videre hos den enkelte bli dannet om til en teori om hva som har skjedd og hvordan ting er, som igjen fører til at den enkelte kan formulere dette til noen tydelige antakelser. Verden bestående av objektiv kunnskap handler om hva den enkelte sier og mener, betyr ikke at dette er sant. Men når dette er blitt formulert så er det mulig å kunne undersøke erfaringsmessig om utsagnet er sant eller ikke. Den objektive verden blir altså oppfattet og fortolket av oss mennesker, og disse oppfatningene og tolkningene kan igjen bli testet mot den objektive verden (Popper, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 52).

Men post-positivisme er også kritisk. Det er vanskelig, nærmest umulig, å bevise at noe er sant eller usant (Popper, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 52). Man havner fort i den fellen at man kun velger ut informasjon om den delen av virkeligheten som støtter under ens tolkning, når man skal prøve å bevise om noe er sant. Eksempel på dette er for eksempel mennesker som finner bevis for at en konspirasjonsteori er sann. For Popper ble avkrefting et hovedprinsipp. Om du tenker at noe er sant, er hovedoppgaven til vitenskapen å formulere hypoteser som antar at det man tror er sant, ikke er sant (Popper, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 52). Med dette tvinges forskerne til å lete etter informasjon som skal bevise at det ikke er sant. Popper mener også at det er umulig å skille mellom forskningsobjekt og forsker, og da spesielt i forskning som ikke omhandler den fysiske verden. En helt nøytral forsker vil ikke finne sted fordi det vil alltid være sosiale og personlige verdier som er forbundet i valg av problemstilling, metode og tolkning. Karl Popper støtter altså det konstruktivistiske synet på at det kan være vanskelig å få sann kunnskap om verden. Den sosiale virkeligheten er ikke noe som er gitt en gang for alle, den vil alltid være i endring. Post-positivistene holder samtidig fast på at det finnes en virkelighet som gjelder på tvers av kontekster og personer. Under et sett forutsetninger så kan det etableres kunnskap om at noe er mer sannsynlig enn noe annet (Popper, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 52).

### 3.1.2.1 Deduktiv tilnærming

Denne oppgaven har en deduktiv tilnærming. Dette betyr at hypotesene har blitt utformet på bakgrunn av teori. Med bakgrunn i det klassiske positivistiske idealet så pålegger forskeren seg til å først skape seg noen hypoteser om hvordan virkeligheten ser ut. Etter dette kan forskeren gå ut og samle inn empiri for å sjekke om hypotesen stemmer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Empiri kan forklares som de dataene/informasjonen som blir samlet inn for å besvare de aktuelle problemstillingene. Dette kan være blant annet utfylte spørreskjemaer. Empiri er noe som blir skapt, og utgjør bindeleddet mellom analysen og virkeligheten og tolkning av virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 21; Rombardo, u.å.). Forventningene blir dannet på bakgrunn av tidligere teorier og empiriske funn. Denne tilnærmingen er lukket da det er forskeren som definerer hva som er interessant å studere (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101).

## 3.2 Populasjon og utvalg

Rekrutteringen startet ved å sende e-post til ulike 8-10. trinn skoler i fylket. E-posten inneholdt en oppsummering av prosjektet samt et vedlegg av prosjektskissen. Da intervensjonsklassen var i boks, manglet det kun en kontrollklasse til prosjektet. Dette viste seg til å bli en tidkrevende prosess for å få respons. Prosessen videre ble å kontakte bekjente som har kontakt med lærere som underviser på 8.trinn eller underviser selv. Responsen her var god, og jeg trodde kontrollklassen var i boks. Det viste seg at det ikke var så mange elever som ville gjennomføre spørreundersøkelsen. Etter litt snakk med bekjente lærere var en ny kontrollklasse sikret.

Undersøkelsen ble gjennomført i åttende klasse på en ungdomsskole i Rogaland. Utvalget fordeler seg i intervensjonsklassen (N=23) (14 gutter og 9 jenter), og i kontrollklassen (N=17) (12 gutter og 5 jenter). Grunnen til at det ble åttende klasse er fordi elevene er relativt nye i klassen og generelt på skolen. Casey et al (2009) reflekterer også over at intervensjonen deres ble gjennomført på et passende tidspunkt hvor elevene er mottakelige for forandringer (Casey et al., 2009, s. 416). Elevene i denne studien går første året på ungdomsskolen, men er i alderen 11-12 år. Dette er litt annerledes i forhold til alderen på elevene i denne undersøkelsen. Det var også viktig at skolen ikke var en 1-10. trinn skole, slik at relasjonene til hverandre i klassen var relativt nye. Jeg som forsker var til stede under undersøkelsen, slik at elevene hadde muligheten til å stille spørsmål om det var noe dem ikke forstod.

Undersøkelsen ble gjort på penn og papir, og det var frivillig og anonymt å delta. Det ble også hentet samtykke fra elevene selv og deres foresatte, da regelverket sier at respondenter under 15 år er nødt til å samle samtykke fra elevene selv og deres foresatte (Sikt, u.å.).

### 3.3 Intervensjonen

På bakgrunn av mine forskningsspørsmål valgte jeg å gjennomføre en intervensjon. Samarbeidslæring skal kunne øke det sosiale miljøet i klassen, og skape et trygt og inkluderende læringsmiljø. I disse samarbeidssituasjonene kan elevene få oppleve støtte, akseptering, omsorg og tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 236). Denne intervensjonen innebærer et undervisningsopplegg på fire økter (se vedlegg 1). Øktene er basert på Dyson og Grineski (2001) fem elementer for at læring skal maksimeres (Dyson & Grineski, 2001, s. 28) og LER-modellen (Hovdal et al., 2021, s. 903). Aktivitetene i intervensjonen er også inspirert av Dyson og Grineski sin samling av samarbeidslæring aktiviteter (Dyson & Grineski, 2001, s. 29-31).

Økt 1 handler om å bli kjent med samarbeidslæring og LER-modellen som metode. Økten er basert på gruppedannelse og positiv gjensidig avhengighet. Her starter elevene med å være sammen to og to. Som nevnt tidligere i teorikapittelet er det lurt å starte med mindre grupper når man implementerer samarbeidslæring (Johnson et al., sitert i Dyson & Grineski, 2001, s. 28). Målet er at elevene skal kjenne på at egen innsats betyr noe for hele gruppen. I økt 2 og økt 3 skal elevene oppleve sterk positiv gjensidig avhengighet. Elevene har som mål å inkludere alle. Her er målet at de skal ta med seg de tidligere opplevde erfaringene fra økt 1 inn i økt 2 og 3. Samtidig som de inkluderer seg selv, skal de også passe på å inkludere andre. I økt 4 blir elevene satt i en spillsituasjon. Den er basert på det Dyson og Grineski (2001) kaller for "Learning Teams" (Dyson & Grineski, 2001, s. 30). Denne økten gir elevene mulighet til å dele ut ulike ansvarsroller, og bruke de samarbeidsevnene de har lært gjennom de tidligere øktene til å fullføre målet for økten. Grunnen til at valget falt for kjele-joe er for at elevene skal ha nokså like forutsetninger, og at ingen skal overkjøre hverandre. Dette er med på å ufarliggjøre aktiviteten.

### 3.4 Måleinstrumenter

Den mest brukte metoden for å tallfeste menneskelig atferd eller sosiale fenomener er ved hjelp av spørreskjema, hvor hvert spørsmål har faste svaralternativer (Postholm & Jacobsen,

2018, s. 89). Det blir stilt noen spørsmål i et skjema og respondenten kan kun svare innenfor de rammene forskeren har definert på forhånd. Dette kan være svarkategorier som “helt enig”, “litt enig”, “ikke enig” o.l. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 166). Ved hjelp av et spørreskjema kan man innhente data på kort tid fra et stort antall informanter. Spørreskjema kan benyttes ved postutsending eller via internett, eller for eksempel benyttes ved datainnsamling i et klasserom (Befring, 2015, s. 77). For å kunne lykkes er det viktig å gi ut god nok informasjon og instruksjon til alle respondenter. Det er også viktig at respondentene føler seg trygge på at det vil være anonymt. Det er viktig at forsøkslederen (den som har ansvaret for å gjennomføre undersøkelsen i klassen) oppmuntrer elevene til å gi de svarene som er riktige for dem selv, og oppklarer alle spørsmål de eventuelt har. Det bør ikke være for mange spørsmål på spørreskjemaet og det er lurt at spørsmålene oppleves som meningsfulle for respondentene (Befring, 2015, s. 79).

For å få svar på mine to forskningsspørsmål ble spørreundersøkelsen gjennomført dagen før starten på intervensjonen (pre-test) og igjen når intervensjonen var avsluttet (post-test). Det var ca. to uker mellom spørreundersøkelsen. Spørreskjemaet var det samme både på pre- og post-test. Hensikten var å se om svarene ble forandret fra pre-testen til post-testen. Spørreskjemaet i denne oppgaven ble laget i Microsoft Word og skrevet ut på papir. Spørreskjemaet inneholder to ulike tema: trivsel på skolen og sosial tilhørighet i kroppsøvingfaget (se vedlegg 2). Utsagnene fra sosial tilhørighet ble hentet fra et standardisert spørreskjema (Wilson et al., 2006, s. 251). Utsagnene om trivsel ble hentet fra Udir sin elevundersøkelse (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2, 6). Det endelige spørreskjemaet bestod av totalt 10 utsagn og et spørsmål om kjønn.

### 3.4.1 Spørreskjema om trivsel

Disse spørsmålene ble som tidligere nevnt hentet fra elevundersøkelsen til Udir (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2, 6). Elevundersøkelsen blir gjort årlig hvor elevene får muligheten til å si sin mening om trivsel og læring i skolen. Resultatene til undersøkelsen blir brukt av staten, kommunen og skolen for å gjøre skolen bedre for elevene. Undersøkelsen er obligatorisk for 7.trinn, 10.trinn og vgl, og skal bli gjennomført i høstsemesteret, men skolene kan velge selv om de vil gjennomføre det på flere trinn. Elevene deltar frivillig på undersøkelsen og har også mulighet til å hoppe over ulike spørsmål (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 1).

De to første spørsmålene ble hentet fra temaet trivsel. Siden det kun var to spørsmål under temaet “trivsel” i elevundersøkelsen, valgte jeg å implementere med to ekstra spørsmål som er under kategorien “trygt miljø”. Dette ble gjort fordi spørsmålene like gjerne kunne gått under trivsel kategorien også. Om klassen gjør narr av hverandre når noen gjør noe feil, vil jeg påstå at trivselen gjerne er litt fraværende. Dette gjelder også om du ikke har noen å snakke med når det er noe så plager deg. Utsagnene ble besvart med en 5-punkt likertskala (se vedlegg 2 for svaralternativene).

### 3.4.2 Spørreskjema om sosial tilhørighet

Spørreskjemaet om sosial tilhørighet ble hentet fra Wilson (2006). Wilson sitt spørreskjema omfatter utsagn om de tre grunnleggende behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet knyttet til selvbestemmelsesteorien (Wilson et al., 2006, s. 251). For å vurdere validiteten tok forskeren i bruk underskalaen til Exercise Motivation Inventory (Markland & Ingledew, 1997). Spørreskjemaet bestod av totalt 18 spørsmål, med seks spørsmål på hvert tema. På bakgrunn av at jeg kun skal se på den sosiale tilhørigheten til elevene, valgte jeg å kun ta med dette temaet. Spørreskjemaet til Wilson er på engelsk, og jeg valgte derfor å oversette spørsmålene til norsk (se vedlegg 2 for fullstendig spørreskjema).

### 3.5 Databehandling

Rådataene fra spørreskjemaet ble overført til en Excel-fil. Her ble dataene kodet ifra 1-5 hvor 5 er det mest positive svaret. De ulike spørsmålene ble delt inn i to variabler: total trivsel i klassen og total sosial tilhørighet. Her ble gjennomsnittet på hver kategori regnet ut. Dette ble gjort på både pre- og post-test. Videre for å kunne analysere ble dataen fra Excel overført til programvaren IBM SPSS 28. Det ble kun tatt med gjennomsnittet i hver kategori for hver elev. Før analysen kunne starte, måtte dataen behandles. Målenivået på variablene ble endret fra nominal til scale på pre-testen i trivsel i klassen (Pre\_TIK), post-testen i trivsel i klassen (Post\_TIK), pre-testen i sosial tilhørighet i kroppsøvfingsfaget (Pre\_STK) og på post-testen i sosial tilhørighet i kroppsøvfingsfaget (Post\_STK). Det ble også lagt inn en kolonne for differanse på trivsel i klassen (Diff\_TIK) og differanse for sosial tilhørighet i kroppsøvfingsfaget (Diff\_STK), hvor den ble endret fra nominal til scale. Det ble lagt inn en kolonne for ID, gruppe og kjønn hvor alle forble på nominal. I kolonnen gruppe ble verdiene

1= intervensjonsgruppen og 2= kontrollgruppen. Under kjønn ble verdiene 0= gutt og 1= jente. For å ta en reliabilitetsanalyse ble all data fra spørreskjemaene lagt inn i et datasett. Kolonnene som ble lagt inn da var: ID, Kjønn, Gruppe, TIK\_1, TIK\_2, TIK\_3, TIK\_4, STK\_5, STK\_6, STK\_7, STK\_8, STK\_9, STK\_10. Fra TIK\_1 - STK\_10 ble svarene fra hvert enkelt spørsmål lagt inn. Målenivået ble også endret til ordinal her. Under disse kategoriene ble det lagt inn verdier fra 1 - 5 som var svaralternativet på spørsmålene. Grunnen til jeg valgte å lage et eget datasett på pre-post og ett eget på reliabilitetsanalysen var for jeg følte det ble mer oversiktlig og lettere å unngå feil.

### 3.5.1 Analyse av data

Etter databehandlingen ble det hentet inn deskriptiv data. Dette vil bli videre presentert i resultatkapittelet i form av N, minimumsverdi, maksimumsverdi, gjennomsnitt og standardavvik. For å vite hvilke analyser som skulle bli brukt videre, var en normalfordelingstest av variablene nødvendig. Det ble derfor utført en Kolmogorov-Smirnov test. Dette ga informasjon om normalfordelingskurven. På bakgrunn av restriksjonene fra Kolmogorov-Smirnov test valgte jeg også å se nærmere på histogrammene. Etter resultatet på p-verdien av Kolmogorov-Sminov testen og observasjonene av histogrammene ble det vurdert at svarene ikke var normalfordelte på tre av fire variabler. Det samme ble gjort for å kunne analysere kontrollklassen også. Etter Kolmogorov-Smirnov testen viste det seg at to av fire var ikke normalfordelte (se vedlegg 3 for normalfordelingstest).

### 3.6 Statistiske analyser

På bakgrunn av at noen av variablene ikke var normalfordelte, ble analysene videre valgt som om alle ikke var normalfordelte. Dette ble gjort fordi det da blir en strengere analyse. Disse analysene blir kalt for ikke-parametriske tester. De er ofte godt egnet for undersøkelser som har lav n ( $n < 30$ ). Om dataen hadde vært tilnærmet normalfordelt hadde parametriske tester ofte vært det beste alternativet (Kaur & Kumar, 2015, s. 341). Wilcoxon Signed Ranks test ble valgt som best egnet. Denne analysen ble både brukt for å se om det er en signifikant forskjell mellom pre- og post-test generelt i klassen, men også på å se om det var signifikant forskjell mellom kjønnene. De variablene som ble brukt var da Pre\_TIK - Post\_Tik og Pre\_STK - Post\_STK. Det ble også gjennomført en Mann-Whitney U test for å sjekke om det var

signifikant forskjell mellom intervensjonsgruppen og kontrollgruppen. Variablene som ble brukt her var Diff\_TIK og Diff\_STK.

### 3.6.1 Wilcoxon Signed Rank test

Wilcoxon Signed Rank test er designet for å bli brukt når deltakerne blir målt ved to anledninger, eller under to forskjellige forhold ved de samme deltakerne (Field, 2013, s. 228; Pallant, 2020, s. 240). Wilcoxon er det ikke-parametriske alternativet for “repeated measures t-test”. I stedet for å sammenligne gjennomsnittet gjør Wilcoxon resultatet om til rangeringer, og sammenligner dem på tidspunkt 1 og tidspunkt 2 (Pallant, 2020, s. 240). For å se om det er en signifikant forskjell mellom tidspunkt 1 og tidspunkt 2, er man nødt til å se på p-verdien. Er p-verdien under .05, kan det bli konkludert med at det er en signifikant forskjell (Pallant, 2020, s. 242).

### 3.6.2 Mann-Whitney U test

For å sjekke hva som skiller to ulike grupper som er uavhengige av hverandre, kan man bruke Mann-Whitney U test. Et eksempel på hvordan man kan bruke denne testen er for eksempel å sjekke om det er forskjell på selvtilliten til kvinner og menn (Pallant, 2020, s. 236). Mann-Whitney U er en ikke-parametrisk test som er et alternativ for “independent sample t-test”. Independent sample t-test sammenligner gjennomsnittet for de to gruppene, mens Mann-Whitney U testen sammenligner medianer (Pallant, 2020, s. 236).

## 3.7 Reliabilitet og validitet

En viktig del av forskningen vil være å reflektere over reliabilitet og validitet av studien. Reliabilitet kan oversettes til pålitelighet og validitet til gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Reliabiliteten handler om i hvilken grad vi kan stole på de ulike funnene i et forskningsprosjekt. Dette kan være om forskeren har gjennomført forskningen på en god måte, eller om vi for eksempel kan stole på det ulike personer gir som svar. Et spørsmål å tenke over er også om forskeren har fått med seg all den informasjonen som er viktig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Forskeren trenger å reflektere over hvordan forskeren og undersøkelsen kan ha påvirket resultatet. Forskeren må reflektere selv over sin egen



påvirkning og forskeren bør gjøre prosessen i forskningen synlig, slik at andre også kan reflektere over denne (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

Validiteten i en studie handler om “... hva slags konklusjoner en forsker egentlig har dekning for å trekke ut fra de data hun eller han har samlet inn” (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Validitet kan deles inn i to typer: ytre og indre. Indre handler om konklusjonene som vi trekker er gyldige for det eller de vi har studert. Dette kan for eksempel handle om årsaksgyldighet. Altså, hvor sikre er man på at noe er en virkning og noe annet er en årsak. En ytterligere ting som må bli reflektert over her er om vi har målt det som vi sier vi skal måle. Ytre validitet handler om overførbarhet. Dette handler om i hvor stor grad vi kan overføre resultatet i en studie over til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). For eksempel i mitt tilfelle er intervensjonen gjennomført i en klasse, men i hvor stor grad kan disse resultatene overføres til en annen klasse? Det er og viktig å være kritiske til hva vi baserer tolkningene på (Thagaard, 2018, s. 181).

### 3.7.1 Reliabilitet og validitet i studien

Et punkt som er viktig å tenke over er relasjonen mellom forskningsdeltaker og forsker. Mennesker vil gjerne tilpasse atferden sin til ulike situasjoner. En hendelse kan for eksempel være at forskningsdeltakeren tilpasser svarene sine etter hva de tror forskeren vil ha (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). I denne studien ble spørreskjemaet besvart mens jeg som forsker var til stede. Dette kan føre til at elevene gjerne føler et lite press på seg på å svare det jeg vil dem skal svare. På bakgrunn av dette valgte jeg å si lite om mine forventninger, og var nøye på å presisere at ingen svar var feil og at jeg kun var opptatt av deres egne meninger. Dette ble presisert flere ganger. Elevene satt også med stor avstand mellom hverandre slik at ingen så hva andre svarte. Det at jeg var tilstede under datainnsamlingen var også slik at jeg sikret meg at alle forstod spørsmålene. Det ble presisert flere ganger om de lurte på noe angående spørsmålene eller generelt så skulle de bare rekke opp ei hånd slik jeg kunne forklare og presisere spørsmålene enda bedre. På bakgrunn av at det var jeg som gjennomførte intervensjonen med elevene, vil dette gjøre at elevene har en annen relasjon til meg på post-testen enn pre-testen. Men samtidig får man ikke svært mye relasjon med elevene på fire økter heller. Basert på at jeg ville være mest mulig nøytral for elevene, var jeg alltid bevisst over min rolle som forsker under intervensjonen. Under post-testen var jeg også på lik linje med pre-testen streng på at det kun var elevene sine egne meninger jeg ville ha inn. Jeg presiserte

også at det ikke var noen spesielle svar som var rett eller galt, og at alle svar hjalp meg like mye med oppgaven. Noe som også kan påvirke reliabiliteten i studien er konteksten. Dataene og intervensjonen ble innhentet rett etter en klassesur som varte over ei uke. På en klassesur er det mye relasjoner som blir bygget og klassene får gjerne et mer stabilt klassemiljø etter en slik tur. Dette kan også ha en innvirkning på svarene i studien.

For å sjekke om de ulike variablene i spørreskjemaet er pålitelige og for å avdekke om det er målefeil eller unøyaktigheter, ble det gjennomført en reliabilitetstest (Thrane, 2018, s. 48). Reliabilitetstesten ble gjennomført i SPSS, som gir en Cronbach's alpha verdi. Denne sier hvor reliabel variablene er, og jo nærmere Cronbach's alpha verdi 1, desto høyere er reliabiliteten på variablene. Verdiene bør være over .7 for å bli ansett som å være optimale (Pallant, 2020, s. 102). De ulike kategoriene er presentert i tabell 1 med Cronbach's alpha-verdiene.

**Tabell 1**

*Cronbach's Alpha verdier fra reliabilitetstest i spørreskjema*

<b>Gruppe</b>	<b>Kategori</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>
<b>Intervensjon</b>	Pre_TIK	.66
	Post_TIK	.47
	Pre_STK	.95
	Post_STK	.95
<b>Kontroll</b>	Pre_TIK	.67
	Post_TIK	.58
	Pre_STK	.87
	Post_STK	.89

Vi ser i tabell 1 at STK variablene (både pre og post) har høy reliabilitet da verdien er over .7. Denne Cronbach's alpha verdien samsvarer med verdiene til Wilson som var på .9 (Wilson et al., 2006, s. 234). Da det gjelder TIK variablene ser man at de er under grensen på .7. Spesielt post\_TIK på intervensjonsklassen er lav.

### 3.8 Forskningsetiske vurderinger

Som forsker har man et etisk ansvar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 245; Thagaard, 2018, s. 20). NESH har utarbeidet detaljerte etiske retningslinjer for forskningsetikk (NESH, 2021, s. 5). Dette innebærer blant annet å være troverdig og ærlig. Når man skal forske på skolen betyr det at man skal forske på andre mennesker og i denne oppgaven, barn. Som nevnt tidligere trenger elevene i denne studien samtykke fra foreldrene til å kunne delta i studien. Elevene selv må også bedømme om elevene har lyst til å gjennomføre studien. Det skal være frivillig, uten noe form for press fra andre (Befring, 2020, s. 30-31; NESH, 2021, s. 5; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248). For at elevene skal kunne velge om de vil delta eller ikke, må de ha tilstrekkelig informasjon om hensikten med studien. Det er ikke nok å kun informere elevene om dette. Denne informasjonen skal være forståelig og forstått (Befring, 2020, s. 32). Den tilstrekkelige informasjonen kan inneholde hovedhensikten med studien og hvordan resultatene skal benyttes. Det jeg som forsker har gjort er å sende ut en e-post til skolen og bedt dem skrive ut informasjonsskriv/samtykkeskjema (se vedlegg 4) til elevene/foreldrene om hva som vil skje i forskningen, hva jeg som forsker gjør med funnene, hvilken rolle jeg som forsker skal ha, hvorfor disse elevene er valgt og til slutt hva elevene skal få igjen for deltakelsen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249). Lærerne ble også opplyst om at elevene kom til å få spørsmål om trivselen i klassen og sosial tilhørighet i kroppsøvningsfaget.

Krav til privatliv er et annet krav som er viktig å ivareta med forskning. Om det er mulig for utenforstående å identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, er det fare for brudd på dette kravet. Dette kan ses på om man kan se hva enkeltpersoner har svart på en type spørsmål, eller hva som er blitt gjort i en spesiell situasjon. Faren for dette er større i til mindre utvalg man har. I denne studien er all data konfidensiell. Det eneste som har blitt håndtert av personopplysninger er navn på samtykkeskjema. På bakgrunn av at spørreskjemaet inneholdt spørsmål om trivsel, anses dette som helseopplysninger og går under som sensitive opplysninger. Alle studentprosjekter og forskningsprosjekter som inneholder personopplysninger, skal meldes inn til personvernombudet for forskning. Selv om det som skal publiseres skal være anonymt, gjelder fortsatt meldeplikten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). Før prosjektet ble satt i gang, ble det rapportert inn og gitt godkjenning av SIKT - kunnskapssektorens tjenesteleverandør, med referansenummer 447002 (se vedlegg 5). I min oppgave fikk hver elev et ID nummer som de hadde gjennom de to ukene. Spørreskjemaene ble skannet inn som filer og deretter lagt i en mappe på pc og på harddisk som hadde

passordbeskyttelse. De fysiske spørreskjemaene ble lagt i en perm med kun fagstoff som er relevant for masteroppgaven.

## 4. Resultater

I dette kapitlet blir resultatene presentert i form av deskriptive data, Wilcoxon Signed Rank test og Mann-Whitney u test. For å besvare forskningsspørsmålene har det blitt gjennomført en analyse i form av Wilcoxon Signed Rank test for å se om det er forskjell fra pre- og post-test. Wilcoxon Signed Rank test ble også gjennomført for å sjekke om det er forskjell mellom jenter og gutter. Mann-Whitney u testen ble gjennomført for å se om det er signifikant forskjell mellom intervensjonsgruppen og kontrollgruppen. Målet i kapitlet er å skape et oversiktlig bilde over datamaterialet, og besvare forskningsspørsmålene i denne oppgaven.

### 4.1 Deskriptive data

Deskriptive data med antall deltakere (N), laveste gjennomsnitt score (Min), høyeste gjennomsnitt score (Max), gjennomsnittsverdi (Mean) og standardavvik (SD), er presentert for de ulike kategoriene i tabell 2 og 3. Tabell 2 viser deskriptive data for jenter og gutter totalt, mens i tabell 3 viser deskriptive data for jenter og gutter fordelt. Sammenhengen mellom gjennomsnittscore er at likertskalaen går fra 1-5, hvor 1 er det dårligste svaralternativet og 5 er det beste (se vedlegg 6)

**Tabell 2**

*Deskriptive data for spørreskjemaet i utgangspunkt til gjennomsnittet*

Gruppe	Kategori	N	Min	Max	Mean	SD
<b>Intervensjon</b>	Pre_TIK	23	2	4.75	3.97	0.72
	Post_TIK	23	3	5	4.13	0.62
	Pre_STK	23	1.17	5	3.86	1.14
	Post_STK	23	1.17	5	3.67	1.08
<b>Kontroll</b>	Pre_TIK	17	3	5	4.32	0.63
	Post_TIK	17	3	5	4.49	0.56
	Pre_STK	17	2.70	5	4.13	0.75
	Post_STK	17	2.67	5	4.28	0.74

I tabell 2 ser vi deskriptive data som viser at intervensjonsklassen har et gjennomsnitt som er relativt høyt på de ulike variablene. Samlet ligger variablene over 3,5 som vil si at gjennomsnittet er over den midtre grensen. Deskriptive data for intervensjonsklassen viser at gjennomsnittet har økt fra 3,97 til 4,13 fra pre- til post-test under trivsel i klassen. Dette er relativt en liten økning på 0,16. På bakgrunn av at likertskalaen går fra 1-5, er gjennomsnittet på post-testen i den øvre grensen. Gjennomsnittet på pre-testen ligger også relativt høyt oppe da den også nesten er på nivå 4. Under pre\_TIK er standardavviket på 0,72, mens standardavviket på post\_TIK er 0,62. Standardavviket er ikke mye forandret fra pre til post, men det har gått ned 0,10. Standardavviket under pre\_TIK og post\_TIK kan tyde på at der er litt spredning i svarene. Hvor høyere standardavviket er, til mer variert er svarene ut fra likertskalaen (Rammen, 2018). Når man ser på gjennomsnittet på pre- og post-test under sosial tilhørighet i kroppsøvingfaget, ser man at pre-testen har et gjennomsnitt på 3,86 og post-testen ligger på 3,67. Dette er en nedgang på 0,19. Likertskalaen er også 1-5 her, det vil si at gjennomsnittet ligger litt over midten av likertskalaen. Standardavviket på pre\_STK er 1,14 og 1,08 på post\_STK. Spredningen har gått ned 0,06. Her ser man at sosial tilhørighet i kroppsøvingfaget har et høyere standardavvik enn trivsel i klassen. Svarene her tyder på at det er litt mer spredning i svarene. Spredningen strekker seg rundt ett svaralternativ.

Når man ser på kontrollklassen har dem et generelt høyere gjennomsnitt på de ulike variablene enn intervensjonsklassen. I kontrollklassen har gjennomsnittet økt fra 4,32 til 4,49 fra pre- til post-testen i kategorien trivsel i klassen. Dette er en liten økning på 0,17. Gjennomsnittet ligger altså godt inne på svaralternativet 4, som er det nest høyeste. Dette er et relativt høyt gjennomsnitt. Standardavviket på pre\_TIK ligger på 0,63 og standardavviket på post\_TIK ligger på 0,56. Det er en nedgang på 0,07 i standardavviket fra pre til post. Når det gjelder gjennomsnittet på sosial tilhørighet i kroppsøvingfaget ser man at gjennomsnittet ligger på 4,13 på pre-testen og øker litt på post-testen til 4,28. Økningen er på 0,15 som også er relativt lavt. Gjennomsnittet her er også innenfor svaralternativet 4 som er det nest høyeste. Gjennomsnittet på TIK og STK er relativt høyt totalt. Standardavviket på kontrollklassen på pre\_STK er 0,75 og 0,74 på post\_STK. På STK er altså standardavviket litt høyere enn på TIK.

Generelt sett ser man at gjennomsnittet har økt med 0,01 mer i kontrollklassen enn intervensjonsklassen under trivsel i klassen. Standardavviket er også litt lavere i kontrollklassen enn hva det er i intervensjonsklassen. Under sosial tilhørighet i

kroppsøvfaget har kontrollgruppen fått en økning på 0,15, mens intervensjonsklassen har fått en nedgang på 0,19. Standardavviket er også relativt høyere i intervensjonsklassen enn hva det er hos kontrollklassen.

**Tabell 3**

*Deskriptive data fordelt på kjønn*

Gruppe	Kjønn	Kategori	N	Min	Max	Mean	SD
Intervensjon	Gutt	Pre_TIK	14	3.75	4.75	4.29	0.38
		Post_TIK	14	3	5	4.36	0.56
		Pre_STK	14	3.67	5	4.45	0.52
		Post_STK	14	2	5	4.07	0.86
	Jente	Pre_TIK	9	2	4.25	3.47	0.85
		Post_TIK	9	3	4.50	3.78	0.57
		Pre_STK	9	1.17	4.50	2.94	1.27
		Post_STK	9	1.17	4.33	3.04	1.13
Kontroll	Gutt	Pre_TIK	12	3	5	4.25	0.73
		Post_TIK	12	3	5	4.38	0.61
		Pre_STK	12	2.70	5	4.14	0.80
		Post_STK	12	2.67	5	4.28	0.83
	Jente	Pre_TIK	5	4.25	4.75	4.50	0.25
		Post_TIK	5	4.25	5	4.75	0.31
		Pre_STK	5	3.17	4.83	4.10	0.67
		Post_STK	5	3.67	5	4.27	0.56

I tabell 3 ser man en oversikt over deskriptiv statistikk fordelt på kjønn i intervensjonsklassen og kontrollklassen. For guttene i intervensjonsklassen ligger gjennomsnittet generelt rundt 4 på de ulike kategoriene. Man ser fra pre\_TIK til post\_TIK øker gjennomsnittet litt med 0,07. Fra pre\_STK til post\_STK er det en nedgang på 0,38. Her ser man at trivselen i klassen har økt litt, mens sosial tilhørighet har sunket. Selv om dette har skjedd, ligger fortsatt scoren på rundt 4 totalt. Standardavviket på pre\_TIK er på 0,38 og på post\_TIK ligger det på 0,56. Dette standardavviket vil jeg si er relativt lavt og kan tyde på at mange har svart det samme. Standardavviket på pre\_STK er på 0,52 og på post\_STK ligger det på 0,86. Dette har økt med 0,34.

For jentene i intervensjonsklassen er gjennomsnittet litt lavere enn hva det er hos guttene. Men motsatt til guttene så er det en økning fra pre til post på både trivsel og sosial tilhørighet. Fra pre\_TIK til post\_TIK øker gjennomsnittet med 0,31. Fra pre\_STK til post\_STK øker det med 0,1. Standardavviket på pre\_TIK er på 0,85 og på post\_TIK ligger det på 0,57. Her er det en nedgang på standardavviket på 0,3 fra pre- til post-test. Standardavviket på pre\_STK er på 1,27 og post\_STK er på 1,13. Dette er en nedgang på 0,14 fra pre- til post-test. Når det gjelder guttene i kontrollklassen ser man at gjennomsnittscoren for pre\_TIK er 4,25 og post\_TIK er 4,38. Dette er en nedgang på 0,13. Standardavviket her går fra 0,73 til 0,61 fra pre- til post-test. Dette er en nedgang på 0,12. På pre\_STK er gjennomsnittet på 4,14 og øker til 4,28 på post-testen. Økningen her er på 0,14. Standardavviket ligger på 0,80 på pre-testen og øker med 0,03 til 0,83 på post-testen. Jentene i kontrollklassen har et gjennomsnitt på 4,50 på pre\_TIK og gjennomsnittet øker til 4,75 på post\_TIK. Standardavviket på denne kategorien er på pre-testen 0,25 og øker til 0,31 på post-testen. På pre\_STK er gjennomsnittet på 4,10 og øker til 4,27 på post-testen. Standardavviket her er litt høyere enn på TIK og er på 0,67 på pre- og 0,56 på post-testen.

Generelt ser man at det er litt forskjell på gjennomsnittet for gutter og jenter i intervensjonsklassen. Jentene har generelt et lavere gjennomsnitt enn guttene og variabelen Pre\_STK skiller seg ut som den laveste for jentene. Generelt sett er det jentene som har hatt en mer økning fra pre- til post-test på de ulike variablene. Guttene har en økning på 0,07 på trivsel i klassen, mens jentene har en økning på 0,31. Under sosial tilhørighet i kroppsøvfaget har guttene i intervensjonsklassen godt ned 0,38, mens for jentene har den økt med 0,1. Standardavvikene for de ulike variablene har også blitt større for guttene og mindre for jentene. Men jentene i intervensjonklassen har et generelt høyere standardavvik enn hva guttene har, selv om dette har blitt mindre fra pre- til post-test.

## 4.2 Wilcoxon Signed Rank test

For å besvare de to forskningsspørsmålene mine “I hvilken grad påvirker en intervensjon i samarbeidslæring i kroppsøvfaget den generelle trivselen i klassen hos elever på 8.trinn?” og “I hvilken grad påvirker en intervensjon i samarbeidslæring den sosiale tilhørigheten i kroppsøvfaget hos elever på 8.trinn?” ble det utført en Wilcoxon Signed Rank test. Resultatene mellom pre- og post-test mellom de ulike variablene er presentert i tabell 4.

**Tabell 4***Wilcoxon Signed Ranks test*

<b>Gruppe</b>	<b>Pre_TIK – Post_TIK</b>	<b>Pre_STK – Post_STK</b>
<b>Intervensjon</b>	<b>Z</b> -1.814 <sup>b</sup>	-1.157 <sup>c</sup>
	<b>P</b> .070	.247
<b>Kontroll</b>	<b>Z</b> -1.393 <sup>b</sup>	-1.794 <sup>b</sup>
	<b>P</b> .164	.073

b. Basert på negativ rang

c. Basert på positiv rang

For å se om det er en signifikant økning i trivselen i klassen fra pre til post-test i intervensjonsklassen, må man se på p-verdien i tabell 4. Om p-verdien er under .05 er det en signifikant økning (Pallant, 2020, s. 242). I tabell 4 ser man at p-verdien er .070 som betyr at det ikke er en signifikant økning i trivselen i klassen. For å se om det er en signifikant økning i den sosiale tilhørigheten i kroppsøvfaget i intervensjonsklassen, er man nødt for å se på p-verdien her også i tabell 4. Siden p-verdien er .247 betyr det at det ikke er en signifikant økning i den sosiale tilhørigheten i kroppsøvfaget. Man ser også at kontrollklassen har en p-verdi på .164 i trivsel i klassen og .073 på sosial tilhørighet i kroppsøvfaget. Dette vil si at det heller ikke her er en signifikant økning i trivselen i klassen eller i sosial tilhørighet i kroppsøvfaget.



**Tabell 5***Ranks*

<b>Gruppe</b>	<b>Kategori</b>	<b>Ranks</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>
<b>Intervensjon</b>	Pre trivsel – Post trivsel	Negative Ranks	12	7.63
		Positive Ranks	3	9.50
		Ties	8	
		Total	23	
	Pre sosial tilhørighet – Post sosial tilhørighet	Negative Ranks	8	7.38
		Positive Ranks	10	11.20
		Ties	5	
		Total	23	
<b>Kontroll</b>	Pre trivsel – Post trivsel	Negative Ranks	7	6.86
		Positive Ranks	4	4.50
		Ties	6	
		Total	17	
	Pre sosial tilhørighet – Post sosial tilhørighet	Negative Ranks	9	7.89
		Positive Ranks	4	5
		Ties	4	
		Total	17	

I tabell 5 ser man at 12 elever i intervensjonsklassen har en negativ rank fra pre- til post-test i trivsel i klassen. Dette betyr at elevene har et høyere gjennomsnitt på pre-testen enn post-testen. I samme klasse er det 3 elever som har en positiv rank fra pre- til post-test i trivsel i klassen. Dette betyr at gjennomsnittet er høyere på post-testen enn på pre-testen. Samtidig er det 8 elever som har samme gjennomsnitt fra pre- til post-test på trivsel i klassen. Under kategorien sosial tilhørighet i kroppsøvfingsfaget, ser man at 8 elever har en negativ rank og 10 har en positiv rank. 5 elever har det samme gjennomsnittet fra pre- til post-test. I kontrollklassen ser man at i kategorien trivsel i klassen er det 7 som har en negativ rank, 4 som har en positiv rank, mens 6 har det samme gjennomsnittet fra pre- til post-test. Under kategorien sosial tilhørighet i kroppsøvfingsfaget, ser man at 9 elever har en negativ rank, 4 har en positiv rank og 4 har samme gjennomsnitt i kontrollklassen.

### 4.2.1 Forskjell jenter og gutter

For å se om det er noe forskjell på gutter og jenter i klassen, og for å se om det er en signifikant økning mellom jentene eller guttene, ble det også gjennomført en Wilcoxon Signed Rank test fordelt på kjønn (se tabell 6).

**Tabell 6**

*Wilcoxon Signed Rank test delt i kjønn*

Gruppe	Kjønn		Pre_TIK – Post_TIK	Pre_STK – Post_STK
Intervensjon	Gutt	Z	-.853 <sup>b</sup>	-1.738 <sup>c</sup>
		P	.394	.082
	Jente	Z	-1.774 <sup>b</sup>	-.423 <sup>b</sup>
		P	.076	.672
Kontroll	Gutt	Z	-.632 <sup>b</sup>	-1.248 <sup>b</sup>
		P	.527	.212
	Jente	Z	-1.289 <sup>b</sup>	-1.473 <sup>b</sup>
		P	.197	.141

b. Basert på negativ rang

c. Basert på positiv rang

I intervensjonsgruppen ser man at guttene har en p-verdi på .394 under trivsel i klassen. P-verdien under sosial tilhørighet i kroppsøvfaget er på .082. Dette vil si at det ikke er noen signifikant økning mellom guttene fra pre- til post-test. For jentene i intervensjonsgruppen ser man at p-verdien er .076 under trivsel i klassen, mens den er på .672 under sosial tilhørighet i kroppsøvfaget. Dette betyr også at det ikke er noen signifikant økning for jentene fra pre-til post-test. Guttene i kontrollgruppen har en p-verdi på .527 på trivsel i klassen og .212 på sosial tilhørighet i kroppsøvfaget. Jentene i kontrollgruppen har en p-verdi på .197 i trivsel i klassen og .141 på sosial tilhørighet i klassen. Det er altså ingen signifikant økning for denne gruppen heller, uansett kjønn.

**Tabell 7***Ranks fordelt på kjønn i intervensjonsklassen*

<b>Kjønn</b>	<b>Kategori</b>	<b>Ranks</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>
<b>Gutt</b>	Pre trivsel – Post trivsel	<b>Negative Ranks</b>	5	3.80
		<b>Positive Ranks</b>	2	4.50
		<b>Ties</b>	7	
		<b>Total</b>	14	
	Pre sosial tilhørighet – Post sosial tilhørighet	<b>Negative Ranks</b>	4	3.38
		<b>Positive Ranks</b>	7	7.50
		<b>Ties</b>	3	
		<b>Total</b>	14	
<b>Jente</b>	Pre trivsel – Post trivsel	<b>Negative Ranks</b>	7	4.36
		<b>Positive Ranks</b>	1	5.50
		<b>Ties</b>	1	
		<b>Total</b>	9	
	Pre sosial tilhørighet – Post sosial tilhørighet	<b>Negative Ranks</b>	4	4.13
		<b>Positive Ranks</b>	3	3.83
		<b>Ties</b>	2	
		<b>Total</b>	9	

I tabell 7 ser man at i kategorien trivsel i klassen er det 5 gutter som har en negativ utvikling fra pre- til post-test. Det er 2 gutter som har en positiv utvikling, mens 7 har samme gjennomsnitt fra pre- til post-test. På jentene derimot ser man at 7 jenter har en negativ utvikling under trivsel i klassen. 1 jente har en positiv utvikling, mens 1 har samme gjennomsnitt fra pre- til post-test. Under kategorien sosial tilhørighet i kroppsøvfingsfaget er det 4 gutter som har en negativ utvikling, 7 har en positiv utvikling og 3 som har samme gjennomsnitt. Av jentene er det 4 som har en negativ utvikling, 3 har en positiv utvikling og 2 har samme gjennomsnitt.

**Tabell 8***Ranks fordelt på kjønn i kontrollklassen*

<b>Kjønn</b>	<b>Kategori</b>	<b>Ranks</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>
<b>Gutt</b>	Pre trivsel – Post trivsel	<b>Negative Ranks</b>	4	4.38
		<b>Positive Ranks</b>	3	3.50
		<b>Ties</b>	5	
		<b>Total</b>	12	
	Pre sosial tilhørighet – Post sosial tilhørighet	<b>Negative Ranks</b>	6	5.50
		<b>Positive Ranks</b>	3	4
		<b>Ties</b>	3	
		<b>Total</b>	12	
<b>Jente</b>	Pre trivsel – Post trivsel	<b>Negative Ranks</b>	3	2.83
		<b>Positive Ranks</b>	1	1.50
		<b>Ties</b>	1	
		<b>Total</b>	5	
	Pre sosial tilhørighet – Post sosial tilhørighet	<b>Negative Ranks</b>	3	3
		<b>Positive Ranks</b>	1	1
		<b>Ties</b>	1	
		<b>Total</b>	5	

I tabell 8 ser man at i kontrollklassen har flertallet av guttene samme gjennomsnitt fra pre- til post-test i kategorien trivsel i klassen. Det er 5 elever som har et uendret resultat, 3 med positiv utvikling og 4 med negativ utvikling. Av jentene er det 3 som har negativ utvikling, 1 som har positivt resultat og 1 som er uendret. Under sosial tilhørighet i kroppsøvningsfaget er det 6 gutter som har en negativ utvikling. 3 gutter har en positiv utvikling, mens 3 av guttene har det samme gjennomsnittet over pre- og post-testen. Av jentene er det 3 som har en negativ utvikling, 1 har en positiv utvikling og 1 som har samme gjennomsnitt som pre-testen.

#### 4.3 Mann- Whitney U test

Resultatene fra Mann- Whitney U testen er presentert i tabell 9. Denne viser forskjell mellom differanse fra pre- til post-test mellom intervensjon- og kontrollgruppen.

## Tabell 9

*Mann-Whitney U test som viser forskjell på differanse mellom intervensjon- og kontrollgruppe*

	Gruppe	N	Mean Rank	Z	Sig. (P)
<b>Trivsel i klassen</b>	Intervensjon	23	21.61	-.720	.472
	Kontroll	17	19		
<b>Sosial tilhørighet i klassen</b>	Intervensjon	23	18	-1.587	.113
	Kontroll	17	23.88		

Note.  $p < 0.05$

For at det skal være en signifikant forskjell må p-verdien være under .05. Fra tabell 9 leser man at det ikke er en signifikant forskjell mellom kontroll og intervensjonsgruppen i noen av kategoriene, da kategorien *trivsel i klassen* har en p-verdi på .472 og *sosial tilhørighet i klassen* har en p-verdi på .113.

## 5. Diskusjon

Målet med prosjektet er todelt. Det første målet er å finne ut i hvilken grad en intervensjonsstudie i samarbeidslæring i kroppsøvingfaget påvirket den generelle trivselen i klassen hos elever på 8.trinn. Det andre målet er å finne ut i hvilken grad en intervensjon i samarbeidslæring påvirker den sosiale tilhørigheten i kroppsøvingfaget hos elever på 8.trinn. Før jeg går mer konkret inn på disse målene, blir det først en metodisk drøfting.

### 5.1 Metodisk drøfting

#### 5.1.1 Spørreskjema

De resultatene man ender opp med i en studie, har mye å si for hvordan utfordringen av svarene og spørsmålene har vært (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 171). Det totale spørreskjemaet er som sagt tidligere hentet fra Udir sin elevundersøkelse (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2, 6) og Wilson et al (2006, s. 251). Det å bruke spørsmål som kommer fra andre spørreskjemaer gjør at man har muligheten til å kunne sammenligne egne resultater med andre sine (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 130). Selv om det ofte

er en viss distanse mellom respondentene i studien og forskeren, kan vi likevel ikke se bort fra forskeren sin påvirkning. Svarene deltakerne gir vil være preget av hvordan forskeren har utformet spørsmålene (Thagaard, 2018, s. 16). Det er derfor viktig at respondentene ikke misforstår spørsmålene og at de får svaralternativer som gir mening for dem (Oppen et al., 2020, s. 86).

#### 5.1.1.1 Svaralternativer

Det finnes forskjellige typer svaralternativer og i denne studien ble det tatt i bruk en ordinal form. Dette betyr at svaralternativene blir rangert etter ulike rangeringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 179). Et eksempel fra spørreskjemaet er at en elev har svart at den er “helt enig” med at eleven trives i klassen. I svaralternativene i studien ble det brukt fem ulike svaralternativer. Dette gjør at respondentene ikke er nødt til å velge hvilken side de står på. Det er en kategori som er “litt enig/litt uenig”, “verken enig/eller uenig”, “trives litt” eller “noen ganger”. Dette er noe som er relativt vanlig å inkludere når spørsmål angår meninger og følelser. Samtidig bør man ikke bare ha med et slikt svaralternativ helt automatisk, uten å argumentere for dette (Oppen et al., 2020, s. 108; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 181).

Grunnen til at jeg valgte å ha med en slik “midt-svaralternativ” er blant annet for å ikke tvinge noen til å velge en side hvis de ikke har noen sterke meninger om et spørsmål. Dette kan gjøre at man får et riktigere svar da de gjerne får en kategori som passer til hva de akkurat føler og mener på det spørsmålet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 181). Det som kan være negativt med å ha en slik kategori er at respondentene får en “mulighet” til å ikke svare på spørsmålet, spesielt med å ha et svaralternativ som heter “vet ikke”. Selv om de gjerne har en mening, blir de gjerne ikke presset til å uttrykke det her (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 181). På bakgrunn av dette, valgte jeg å kalle svaralternativet for “litt enig/litt uenig” på spørreskjemaet om sosial tilhørighet. Da kan respondentene velge denne om de er litt usikre på om de er litt enig eller litt uenig. Da blir respondentene ikke helt nøytrale og får frem meningen sin for det. På spørsmålene om trivsel i klassen er de mest nøytrale spørsmålene “verken enig/eller uenig”. I ettertid ser jeg at jeg kunne gjort om dette til “litt enig/litt uenig” her også for at elevene ikke skal få svare helt nøytralt. Samtidig er min oppgave opptatt av endring fra pre- til post-test. Målet er å teste om intervensjonen har en påvirkning på trivselen til elevene, dette kan man måle om svaret endrer seg fra relativt nøytral til et høyere kategorisert svaralternativ. Basert på at studien er opptatt av å observere en endring fra pre- til post-test, ser jeg nå i ettertid at det gjerne ville vært mer hensiktsmessig å benytte en likertskala som har syv nivåer. Grunnen

til dette er fordi det gjerne ville gitt litt flere alternativer for dem som ligger rundt gjennomsnittet. Dette ville gjerne vært med på å spre svarene litt ut. De elevene som trives i klassen sier seg enig i et spørsmål, men hadde de fått flere svaralternativer, kunne det være et av disse hadde passet dem bedre. De hadde da gjerne kunnet reflektere litt mer over spørsmålene og svaralternativene.

#### 5.1.1.2 Spørsmålene

Det er spesielt to ulike måter å utforme spørsmål på som er vanlig. Den ene måten er å stille direkte spørsmål som avsluttes med et spørsmålstegn. En ytterligere måte er å komme med en påstand, hvor respondentene skal svare om de er enig eller ikke (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 179). I denne oppgaven blir begge spørsmålsformene brukt, men det er kun to spørsmål som er direkte. De resterende åtte spørsmålene er ulike påstander. Grunnen til at denne formen ble brukt mest, er fordi det er denne formen som blir mest brukt når det er snakk om holdninger og følelser. Spørsmålet blir ladet på en spesiell måte og respondentene må ta utgangspunkt i dette (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 179). Dette var noe som ble vurdert da jeg valgte å ta spørsmålene fra elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2, 6) og Wilson et al (2006, s. 251). Det er også viktig at spørsmålene skal bli oppfattet nærmest likt av alle respondentene. Dette innebærer at det må være en felles forståelse for spørsmålene. Om respondentene tolker spørsmålene forskjellig, vil det mulig bli en feilkilde (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 179). Når det er snakk om trivsel, har gjerne respondentene ulike forståelser av trivsel. For å unngå dette gapet mellom respondentene ble det presisert hva trivsel er før respondentene fikk spørreskjemaet, og etter at de hadde fått det utdelt.

Spørreskjemaet om sosial tilhørighet i kroppsøvfingsfaget er oversatt fra engelsk til norsk. Dette kan gjøre at spørsmålene får en litt annen vinkling enn hva det opprinnelige spørreskjemaet hadde. Spørsmålene ble også satt i kroppsøving kontekst. Selv om dette ble endret ser man på reliabilitetstesten at reliabiliteten ikke er svekket av den grunn. Spørsmålene bør være korte og konkrete (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 129; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 180). Dette er noe jeg hadde i baktanke under prosessen med å oversette spørsmålene. I ettertanke ser jeg at spørsmål nr. 8 kunne blitt formulert på en bedre måte. Dette ble også presisert mer tydelig under innsamling av data foran klassene, da det var noen av respondentene som spurte om jeg kunne forklare mer om det.

Det er lurt å begrense antall spørsmål til det nødvendige. Man må ha med nok spørsmål til å kunne måle det vi skal måle, men ikke for mange slik at respondentene mister fokus. Blir det for mange spørsmål, er det en risiko for at respondentene bare velger å krysse av noe for å bli ferdig med spørreskjemaet (Jansen, 2022). På bakgrunn av dette ble 10 spørsmål mengden på spørreskjemaet. 10 spørsmål er nok til å holde respondentene konsentrerte en liten periode og det blir ikke for mange, slik at respondentene blir utålmodige. Jeg vil heller ha litt færre spørsmål og få et ærlig svar, enn at de bare krysser av noe. På hvert enkelt spørsmål i de ulike kategoriene ble det også gjennomført en reliabilitetstest. I kategorien *trivsel i klassen* kom det frem at ved å fjerne utsagn TIK4, ville det bli en høyere reliabilitet. På tross av en minimal økning i Cronbach's alpha- verdien, ble det tatt en beslutning om å beholde utsagnet. Samtidig er Cronbach's Alpha relativt sensitiv for antall elementer i skalaen. Med mindre enn 10 elementer, er det vanlig å finne relativt lave Cronbach's alpha verdier (Pallant, 2020, s. 102).

På bakgrunn av at det ikke var en signifikant økning i trivselen i klassen eller i kroppsøvingsfaget til elevene på 8.trinn, kan det være at spørreskjemaet ikke var bra nok. Det kan være krevende å finne spørreskjemaer som måler det samme som det du ønsker å måle. Et alternativ kan være å lage spørreskjemaet selv. Ved å lage spørreskjemaet selv, får man et designet spørreskjema som måler det teoretiske fenomenet du selv undersøker. Dette spørreskjemaet er da tilpasset til å måle akkurat det du selv er ute etter. Men det å lage et eget spørreskjema som ikke er standardisert, er tidkrevende. For at spørreskjemaet skal bli bra, krever det et stort forarbeid i planleggingsfasen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 166). I ettertid ser jeg at dette kunne vært en mulighet for å styrke studien.

### 5.1.2 Intervensjonen

Intervensjonen er som nevnt tidligere i kapittel tre basert på Dyson og Grineski (2001) fem elementer for at læring skal maksimeres (Dyson & Grineski, 2001, s. 28) og LER-modellen (Hovdal et al., 2021, s. 903). Det er blitt lagt ned mye arbeid i å finne forskning på ulike aktiviteter slik at samarbeidslæring skal fungere best mulig. Aktivitetene er tatt i inspirasjon av Dyson og Grineski sin samling av samarbeidsaktiviteter (Dyson & Grineski, 2001, s. 29-31). Første økt med intervensjonen la jeg merke til at elevene var veldig urolige. De ville gjerne komme i gang med aktivitetene raskt og brukte lang tid på å komme til ro av den grunn. Oppvarmingen fungerte bra og det virket som om alle elevene var klar til å by seg ut



på utfordringene som måtte møte dem. Da hoveddelen skulle begynne ble det brukt ekstremt lang tid på å falle til ro og å reflektere over spørsmålene for å komme frem til noen felles mål. På bakgrunn av dette ble det kun tid til halve opplegget jeg hadde tenkt å kjøre (se vedlegg 1). Det virket ut som om elevene ikke var vant til å reflektere over ulike spørsmål i kroppsøving sammenheng. På bakgrunn av at opplegget legger opp til mye refleksjon så valgte jeg å la elevene bruke litt tid på dette slik at de skulle bli mer vant med det til de andre øktene. Det var også viktig at svarene kom fra dem selv, men jeg valgte å hjelpe dem litt på rett vei iblant, slik at ikke alt for mye av økten skulle brukes på dette. Under aktiviteten i hoveddelen var det en gruppe som hadde følgende dialog:

Elev 1: “Det er så tungt, vet ikke om jeg klarer 10”

Elev 2: “Ta så mange du klarer, så tar jeg resten”

Dette er akkurat det som var målet med denne øvelsen da elevene kan hjelpe hverandre til å fullføre målet. I refleksjonsdelen i slutten av timen var det også en gruppe som tok opp at det var viktig med samarbeid i denne timen, slik at de kunne hjelpe hverandre til å klare å gjennomføre oppgaven.

Økt 2 ble ganske likt økt 1, utenom aktivitetene. Det ble brukt lang tid på å komme i gang med aktivitetene og refleksjonsdelen var vanskelig å sette i gang hos elevene. Selve økten ble ikke noe særlig effektiv, og vi kom ikke skikkelig i gang med det vi skulle gjøre. Det ble ikke særlig tid til IGP-samtalene, og på bakgrunn av dette falt valget på å gjennomføre økt 2 på nytt og droppe det planlagte på økt 3 (se vedlegg 7 for utgått økt). Økt 2 ble sett på som viktig i forhold til den røde tråden i intervensjonen. Casey et al (2009) valgte også å gjennomføre en økt på nytt. Det ble vurdert i ettertid at de forventet for mye av elevene, når samarbeidslæring var helt nytt for elevene (Casey et al., 2009, s. 414). Dette er kanskje noe jeg selv har gjort og en vurdering som jeg har reflektert over i ettertid. Med å hoppe over opplegget til tredje økten mistet elevene gjerne en ny mulighet for å forstå samarbeidslæring på. Selv om økten ble litt kaotisk kan det være at økt 3 hadde gjort at flere kom inn i metoden og forstod det, da det er en annen aktivitet som gjerne stimulerer til andre elever enn økt 2. Samtidig da økt 3 ble satt i gang med opplegget til økt 2, ble opplevelsen av økten bedre enn forrige time med samme opplegg. Siden elevene allerede hadde begynt å lage en egen dans med ulike trinn, fikk de bruke forrige økt som inspirasjon til å videreutvikle nye bevegelser. Elevene fikk nye grupper og måtte starte på nytt med dansen, men kunne bruke de samme bevegelsene. Det var en del forskjell på de ulike gruppene. Noen grupper viste tegn til mangel på motivasjon og

samarbeid, mens andre samarbeidet godt og viste mye glede over dette. Dette kan bety at gruppene gjerne skulle blitt fordelt annerledes, men dette er vanskelig å vite da man ikke kjenner klassen noe særlig. En mulighet som jeg ser i ettertid, er at læreren til elevene kunne laget gruppene for meg. Siden læreren kjenner til elevene best, kunne dette gjerne gjort gruppesammensetningen enda bedre. Etter litt tid klarte alle å lage en felles dans, med ulike takter komponert av elevene. IGP-samtalene var nokså lik som de andre øktene. Det gikk mye mer tid til dette enn hva som var planlagt, men vi kom frem i fellesskap hvilke mål, og hvordan vi skulle nå dette. Etter andre halvsirkel med IGP-samtalene begynte jeg å se endring, spesielt hos elevene som gjerne strevde litt i starten.

Den siste økten var da jeg så mest endring i atferden til elevene. Det virket som om elevene hadde blitt mer vant med LER-modellen som metode, og det å kunne reflektere over ulike deler av kroppsøvingsundervisningen. Dette ble lagt merke til fordi elevene falt mye fortere til ro og var mer forberedt på denne delen av undervisningen. Under selve aktiviteten kom elevene med mange bra innspill under IGP-samtalene og viste en liten endring fra samtalene til selve aktivitetene. Samarbeidet fungerte også bedre mellom elevene. Måten jeg så det på var at alle var villige til å inkludere alle i spillet, de aller fleste var også gode på å inkludere seg selv i spillet. Det er også en mulighet for at aktiviteten har en innvirkning på inklusjonen i spillet. Elevene har ulike roller under økten og det blir gjerne da lettere å inkludere hverandre fordi de er i en rolle.

#### 5.1.2.1 LER-modellen

LER-modellen ble brukt som metode under intervensjonen. Grunnen til at den ble brukt var for å være mer sikker på at det ble samarbeid av aktivitetene. Selv om man velger samarbeidsaktiviteter, er man ikke sikret for at det blir samarbeid. LER-modellen skaper refleksjon hos elevene, og ifølge Dewey sitt syn er refleksjon og handling knyttet svært sammen. Elevene lærer altså gjennom erfaringer og refleksjoner sammen med andre (Hovdal et al., 2021, s. 892; Olsen & Wølner, 2017, s. 106). Ved hjelp av LER-modellen er elevene nødt til å reflektere sammen om hvilke mål de skal ha for å nå hovedmålet for økten. En elev tenker gjerne på en løsning, mens en annen tenker på en annen løsning. Med å dele disse løsningene med hverandre kan det bidra til at de finner en gunstig og god måte å oppnå målet på. Elevene får da utviklet kompetansen sin fordi de får høre andre sine innspill og får ny kunnskap ut fra dette. Men for å kunne oppnå dette må elevene gjerne være trygge på

metoden som blir brukt. Elevene hadde aldri vært borti LER-modellen før og dette kan gjøre at elevene ikke er helt trygge på å reflektere og dele meningene sine med hverandre. Som nevnt tidligere ble det observert en endring i elevene under den siste økten. Dette kan tyde på at elevene har blitt mer trygge med denne undervisningsmetoden og er mer forberedt på hva som venter dem. Det virket også som om elevene ikke var særlig vant til å reflektere over ulike deler av undervisningen i kroppsøving. Elevene var som nevnt tidligere ivrige etter å komme i gang med aktiviteten og være i aktivitet. LER-modellen implementerer til mye refleksjon, men det skal være kort og presist, for fokuset skal ligge på aktiviteten. Da elevene ikke har arbeidet under denne undervisningsmetoden gjør det gjerne at refleksjonsdelen tar lengre tid. Elevene skal da lære å reflektere over ulike situasjoner i kroppsøvingfaget. De er gjerne vant til å gjøre det i andre fag, men gjerne det har blitt glemt i kroppsøvingfaget?

Min rolle i undervisningen er også svært sentralt å drøfte. Jeg har tidligere erfaringer i praksis og vikarjobb i å undervise i kroppsøvingfaget, og har fått mange ulike erfaringer fra dette. LER-modellen er en undervisningsmetode som jeg ikke har hatt mye erfaring med tidligere, rettene sagt bare én gang tidligere. Det å sette i gang en intervensjon med en metode som jeg selv ikke har prøvd ut noe særlig, kan påvirke selve intervensjonen og da svarene til elevene. Det som hadde vært mest gunstig var om jeg var vant med denne metoden selv. Da hadde jeg bearbeidet opp noen erfaringer om hvordan denne metoden er å undervise i. De erfaringene jeg sitter igjen med nå etter intervensjonen, vil jeg si kunne påvirket intervensjonen på en positiv måte. Blant annet hadde jeg sett hva som gjerne tar litt lengre tid med denne metoden, og endret det til å bruke mindre tid. For eksempel kan dette være at maks to minutter bør bli brukt til IGP-samtalene. Dette er fordi fokuset bør ligge på aktivitetene, samtidig som det skal kunne bli reflektert over hendelser. Med denne erfaringen tror jeg selve intervensjonen kunne blitt enda mer effektiv og gjerne bidratt positivt til elevenes læringsutbytte. Da LER-modellen også var en relativt ny metode for meg, og ikke bare elevene, kan dette føre til en slags forstyrning i undervisningen. Når noe er nytt er det gjerne lettere å bli litt mer usikker og stresset, enn hva en undervisningsmetode som er kjent for deg er. Det er gjerne en hendelse som skjer i undervisningen som gjør at du blir usikker på hva som er den beste løsningen under denne metoden. Dette kan igjen påvirke elevene sine svar under IGP-samtalene og deres læring videre i intervensjonen.

### 5.1.2.2 Aktivitetene

Aktivitetene i intervensjonen er som nevnt tidligere hentet i inspirasjon fra Dyson og Grineski (2001) sin samling av samarbeidsaktiviteter (Dyson & Grineski, 2001, s. 29-31). Det var flere samarbeidsaktiviteter som var knyttet til ballspill, men mine valg havnet på å unngå ballspill i denne intervensjonen. Grunnen til dette valget er fordi forskning viser at 43% av elevene ikke er fornøyde med hvordan kroppsøvingsundervisningen blir gjennomført (Säfvenbom et al., 2015, s. 637). Ulike studier viser også til at de elevene som driver med sport og aktivitet på fritiden har mer motivasjon i kroppsøvingsfaget, enn de elevene som ikke driver med dette (Lagestad, 2017; Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015). Faget stimulerer gjerne best til de aktive elevene fordi kroppsøvingsundervisningen ofte er idrettspreget (Moen et al., 2018, s. 78).

Valget med å ikke ta med idrettsaktiviteter vil føre til en mer variert undervisning.

Læreplanen i kroppsøving dreier mot at faget skal bli mindre idrettspreget, samtidig går idrettsaktivitetene under begrepet “bevegelsesaktiviteter”, og det er opp til hver enkelt kroppsøvingslærer hvilke aktiviteter som skal gå under dette (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1).. Målet er at kroppsøvingsfaget skal bli mer variert og kunne nå flere elever (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). I ettertid ser jeg at om jeg hadde valgt ballspill (f.eks. fotball), hadde det kanskje blitt lettere for elevene å reflektere rundt de ulike målene, og hvordan man skal inkludere og samarbeide med andre. Grunnen til dette er fordi elevene ofte har erfaring med denne type aktivitet før, samtidig er ikke dans og ulike styrkeøvelser helt ukjent for elevene heller. Men de typiske fotballelevne hadde kanskje kommet med noen gode refleksjoner og hjulpet de andre elevene med dette. Den negative konsekvenser her er at det er de som faktisk trives i faget og engasjerer seg i dette på fritiden, som blir stimulert mest.

### 5.1.2.3 Lavt N-tall og tidsbruk

En svakhet i studien er at det er en relativ forskjell på antall respondenter i intervensjonsklassen og kontrollklassen. I tabell 2 ser man at i intervensjonsgruppen var det 23 respondenter, mens det kun var 17 i kontrollgruppen. Dette utgjør en relativ forskjell og kan være med å påvirke resultatene. En gunstig tilnærming ville ha vært å sikre likt antall respondenter i de ulike gruppene. For å kunne minimere skjjevheter og forbedre kvaliteten på forskningen, måtte det blitt brukt enda lengre tid på rekrutteringsfasen. Det er også en

skjevhet på antall jenter og gutter i studien. I tabell 3 ser man at det er 14 gutter og 9 jenter i intervensjonsgruppen, mens det er 12 gutter og 5 jenter i kontrollgruppen. Da det er slike skjevheter mellom kjønn, kan det også påvirke resultatet.

Jentene opplever gjerne faget annerledes enn guttene. Dette ser man i Andrews og Johansen (2005) sin artikkel som tar for seg jentene sitt perspektiv i kroppsøvingen. Det er mye som skjer i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen for jentene. Dette gjelder både at kroppene forandrer seg, innholdet i undervisningen blir forandret, relasjonene til både lærer og elever forandrer seg. Dette har en videre påvirkning på jentenes deltakelse og trivsel i kroppsøvingundervisningen (Andrews & Johansen, 2005, s. 303). Forskjellen på guttenes og jentenes fysiske yteevne ble også mer tydelig. På bakgrunn av at guttene klarte mye mer enn hva jentene gjorde, var dette noe som jentene synes var flaut (Andrews & Johansen, 2005, s. 305). Dette viser at man ikke kan ta alle under samme kam. Når flertallet er gutter i intervensjonen, skaper dette en ubalanse mellom jenter og gutter. For å få helt korrekt og balansert data, burde det vært likt antall jenter og gutter. Samtidig er det også relativ forskjell på hvordan guttene innad i gruppen er. Guttene vokser også veldig ulikt, og høyden på to 8.ene klassinger kan være helt forskjellig når de begynner på ungdomsskolen. Det samme gjelder muskelveksten til guttene (Norsk helseinformatikk, 2021). Forsinket pubertet hos noen av guttene kan føre til usikkerhet for dem også. Det er derfor tenkt at noen gutter også kan oppfatte dette presset med å ikke klare å prestere på lik linje som andre gutter i klassen.

En ytterligere begrensning i studien er at tiden til rådighet var veldig minimal. To uker er lite for å kunne lære noe, spesielt om metoden da er helt ukjent for elevene. Elevene hadde litt erfaringer med samarbeidslæring fra før, men hadde de ikke hatt disse erfaringene burde det blitt brukt enda lengre tid på å implementere dette. I utgangspunktet av planleggingen av intervensjonen, var planen at den skulle foregå rundt en måned. Det ble utarbeidet fire økter på bakgrunn av dette, men også av egen kapasitet. Det viste seg derimot at elevene hadde to økter i uken med kroppsøving. Det ble derfor tatt en beslutning om å kjøre to økter i uken med intervensjonen. Grunnen til at dette ble valgt var for å ikke forvirre elevene. Om jeg skulle hatt en økt i uken over fire uker, hadde gjerne den røde tråden forsvunnet, da et annet type opplegg skal inn imellom. Det kunne også blitt en til mulig feilkilde, da elevene gjerne tar med seg erfaringer fra de andre timene inn i intervensjonen.

Det å lære noe på fire økter er som sagt tidligere vanskelig. I tabell 4 ser man at det ikke er signifikant økning på kategoriene *trivsel i klassen* eller *sosial tilhørighet i kroppsøvingsfaget*. Dette kan tyde på at elevene har fått for kort tid til at en endring skal kunne klare å skje. Dette støttes av Bjørke og Moen (2020) sin studie som viser at det tok opptil 17 timer før de var i stand til å kunne bruke ferdighetene som trengs for samarbeidslæring (Bjørke & Moen, 2020, s. 601). Casey et al (2009) støtter også at det tar tid før elevene klarer å jobbe komfortabelt sammen. I starten syntes elevene at det var vanskelig å finne seg til rette i timene. De ble lett distraheret og hørte ikke alltid etter. Det tok noen uker for elevene å tilpasse seg denne metoden (Casey et al., 2009, s. 414).

Elevenes forutsetninger for å samarbeide med andre varierer betydelig. Noen elever trenger en relativt kort tilpasningsperiode, mens andre trenger lengre tid for å bli komfortable (Bjørke & Moen, 2020, s. 609). Dette er noe som samsvarer med de observasjonene som jeg så selv under intervensjonen. For noen elever var det helt naturlig å ta ansvar for seg selv, men også gjerne være en leder i gruppen for å få litt fart på oppgavene. Andre var muligens litt mer ukomfortable og stille. Det var også noen elever som gikk litt rundt og ikke hørte særlig etter. Dette kan også være fordi de ikke er like komfortable med å arbeide sammen med andre på denne måten. Bjørke og Moen (2020) nevner som sagt tidligere at det tok 17 timer før elevene klarte å samarbeide, dette mener jeg er for lang tid å lære noe på. Hvis det skal ta 17 timer å lære noe i skolen, er det ikke mye man får lært i løpet av ett år. Selv om min studie ikke fikk en signifikant økning i trivsel eller sosial tilhørighet, så jeg likevel en antydning til forandring i atferden til elevene. Dette ble spesielt lagt merke til i økt fire, hvor elevene falt fortere til ro, kom fortere i gang med aktivitetene og viste en større evne til å reflektere under IGP-samtalene. I selve aktivitetene ble det også observert at elevene var flinke til å inkludere og oppmuntre andre. Gruppene kom også med gode innspill under IGP-samtalene om hvordan de kunne inkludere alle inn i aktivitetene. Her ser man da en endring fra de første øktene med samarbeidslæring til den siste økten. Det hadde vært spennende å utforske om tre til fire økter til hadde gitt en signifikant økning i trivselen og sosial tilhørighet, da det var tendenser til endret atferd hos elevene etter fire økter. Selv om tiden ikke var gunstig for intervensjonen, blir det gjerne fortsatt satt i gang en prosess med nye tanker hos elevene. Dette kan de videreutvikle gjennom resten av året.

## 5.2 Påvirker en intervensjon i samarbeidslæring i kroppsøvfingsfaget den generelle trivselen i klassen hos elever på 8.trinn?

Et av forskningsspørsmålet for oppgaven er “I hvilken grad påvirker en intervensjon i samarbeidslæring i kroppsøvfingsfaget den generelle trivselen i klassen hos elever på 8.trinn?”. Resultatet av Wilcoxon signed rank test (se tabell 4) viser at det ikke er en signifikant økning i den generelle trivselen i klassen hos elever på 8.trinn i intervensjonsklassen. P-verdien er .070 og er over .05, som betyr at det ikke er en signifikant økning. I tabell 6 ser man at det heller ikke er en signifikant økning for jentene eller guttene. Det er heller ingen signifikant økning mellom pre- og post-test for kontrollklassen. Man ser også i tabell 9 at det ikke er forskjell på den generelle trivselen i klassen, mellom kontrollgruppen og intervensjonsgruppen. På bakgrunn av dette vil jeg forkaste hypotese 1, som er følgende: “Det er forskjell mellom intervensjonsgruppen og kontrollgruppen på den generelle trivselen i klassen”. P-verdien på trivsel i klassen er .472 og er over 0.05, som vil si det ikke er en signifikant forskjell mellom gruppene. Dette samsvarer relativt sett ikke med Flatås (2021) sin uttalelse i Utdanningsnytt om at samarbeidslæring kan være en bra metode for å oppnå økt trivsel. Det kan være flere grunner til at det ikke ble en signifikant økning i trivselen i klassen hos elevene. En grunn kan blant annet være at trivselen allerede var relativt høy.

### 5.2.1 Høyt gjennomsnitt i trivsel

Når man ser på tabell 2, kan vi se at det er et relativt høyt gjennomsnitt i intervensjonsklassen under pre-testen. Dette kan tyde på at trivselen i klassen allerede var relativt høy før selve intervensjonen begynte. I kroppsøvfingssammenheng har sosial inkludering mye å si (Hovdal et al., 2021, s. 891). I kroppsøving samhandler man ofte med andre og på bakgrunn av dette, kan det gjerne tenke seg at elevene er vant med å inkludere andre inn i aktivitetene fra før, da samarbeidslæring ikke var helt nytt for elevene. Dette kan igjen ha ført til en økning i trivselen i klassen fra skoleåret begynte, til intervensjonsstudien startet. Uken før intervensjonen startet, var klassen på en overnattingstur på en uke. Slike turer er kjent for å kunne styrke samholdet og trivselen i en klasse og det kan derfor tenke seg at dette også kan være en grunn til at gjennomsnittet var høyt fra før. Da gjennomsnittet allerede er relativt høyt, er det gjerne vanskeligere å få en økning enn hva det hadde vært om det var relativt lavere. Grunnen til dette er fordi likertskalaen er kun til fem, og til høyere gjennomsnitt, til mindre forbedringspotensialet er det på scoren.

### 5.2.2 Elevene under gjennomsnittet

Samtidig som gjennomsnittet er relativt høyt, ser man at standardavviket varierer rundt 0,5 fra gjennomsnittet. Dette indikerer at det er litt spredning i svarene. Mange vil gjerne oppleve et klassemiljø forskjellig. Selv om noen elever trives svært godt i en klasse, er det gjerne noen som ikke trives like mye. Dette kan være tilfellet i denne studien. I tabell 2 ser man at det laveste noen har svart på pre-testen er svaralternativ 2. Dette indikerer at selv om gjennomsnittet er relativt høyt, er det fortsatt noen elever som ikke trives særlig i klassen. Hvis man ser på post-testen under trivsel i klassen, ser man at minimumsverdien går opp fra 2 til 3. Dette viser at trivselen gjerne har økt litt fra pre- til post-testen for noen personer. Hvis vi ser på tabell 5 ser vi at 3 elever har en positiv økning fra pre- til post-test. Selv om man nødvendigvis ikke vet om det er de elevene som har gitt lavest svar på svaralternativene, kan man tenke seg at dette er tilfellet, gitt at minimumsverdien har gått opp fra 2 til 3. I kontrollklassen ser man i tabell 2 at minimumsverdien er uendret. Den er altså 3 på pre-testen og 3 på post-testen.

Selv om studien ikke ga en signifikant økning i trivselen i klassen, kan det indikere at det gjerne har funket i liten grad på de elevene som mistrivdes mest. Det er ikke sikkert at de trives i klassen, men de trives gjerne mer enn hva de har gjort tidligere. Det er grunn til å tro, på bakgrunn av at samarbeidslæring skal kunne skape verdier som fremmer trivsel for seg selv og andre, at dette kan skyldes intervensjonen, da det blir sett en liten grad av økning her (Johnson & Johnson, 2009, s. 372). De tre elevene som har en positiv utvikling fra pre- til post-test har gjerne ved hjelp av intervensjonen kjent på en følelse av inkludering. Samarbeidslæringen i de ulike gruppene har gjerne fungert bra for disse elevene, og de har gjerne opplevd følelsen av å bli lyttet til og forstått. Elevene har gjerne (på bakgrunn av målene for øktene) opplevd at deres mening og innsats har noe å bety for resten av gruppen. Ved at elevene da føler seg inkludert i læringsmiljøet i klassen, kan dette være med å fremme trivsel for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Men selv om tre personer har en økning, er det viktig å påpeke at studien ikke har et signifikant resultat. Det kan være ulike grunner til at elevene har denne økningen etter fire økter. For eksempel kan dette være at det har skjedd en hendelse i forkant av intervensjonen som gjør at trivselen blir mindre og dagsformen til elevene. Det trengs derfor videre forskning for å sikre om dette kan skyldes intervensjonen eller ei.



Selv om intervensjonen ikke har gitt en signifikant økning i trivselen i klassen hos elevene, trenger det ikke å bety at elevene ikke har lært ulike sosiale ferdigheter og samarbeidslæring. Har elevene utviklet sosiale og fysiske ferdigheter gjennom å vise respekt, tillit, omsorg og ansvar og empati i samhandling med andre, har de gjerne lært å samarbeide også (Engebretsen, 2016, s. 105). Selv om hele 12 elever i intervensjonen har en negativ utvikling fra pre- til post-test, kan det fortsatt være at dannelsesprosessen er satt i gang. En person blir aldri ferdig dannet, og dannelsesprosessen fortsetter hele livet (Sæle & Hallås, 2020, s. 145). Noen refleksjoner er gjerne satt i gang hos elevene og med tid vil det gjerne kunne føre til et mer inkluderende læringsmiljø for elevene, hvor alle elever trives i klassen. I andre skolefag og utenfor skolen, kan elevene dra med seg disse erfaringene fra intervensjonen og fortsette med å utvikle samarbeidet og ulike sosiale og fysiske ferdigheter. Johnson og Johnson (2009) nevner blant annet at personer viderefører relasjonene og de sosiale ferdighetene til andre situasjoner som er utenfor den aktuelle konteksten (Johnson & Johnson, 2009, s. 372).

### 5.3 Påvirker en intervensjon i samarbeidslæring i kroppsøvfingsfaget den sosiale tilhørigheten i kroppsøvfingsfaget hos elever på 8.trinn?

Kroppsøving er som nevnt tidligere et fag som skal stimulere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede ut fra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Da er det viktig at elevene trives i kroppsøvfingsfaget. For at elevene skal kunne trives er følelsen av tilhørighet viktig for å oppnå dette. Den andre problemstillingen for denne oppgaven er *“I hvilken grad påvirker en intervensjon i samarbeidslæring den sosiale tilhørigheten i kroppsøvfingsfaget hos elever på 8.trinn?”*. Resultatet av Wilcoxon signed rank test (se tabell 4) viser også her at det ikke er en signifikant økning i den sosiale tilhørigheten i kroppsøvfingsfaget hos elever på 8.trinn i intervensjonsklassen. P-verdien er .247 og er over .05, som betyr at det ikke er en signifikant økning. Det er heller ingen signifikant økning mellom pre- og post-test for kontrollklassen. I tabell 6, ser man at det ikke er en signifikant økning hos enten jentene eller guttene. I tabell 9 ser man også at det ikke er forskjell på den sosiale tilhørigheten i kroppsøvfingsfaget mellom kontrollgruppen og intervensjonsgruppen. P-verdien på *sosial tilhørighet i kroppsøvfingsfaget* er .113 og er over 0.05, som vil si det ikke er en signifikant forskjell mellom gruppene. På bakgrunn av dette vil jeg forkaste hypotese 2, som er følgende: *“Det er forskjell mellom intervensjonsgruppen og kontrollgruppen på den sosiale tilhørigheten i kroppsøvfingsfaget.”*

Det var forventet en endring i den sosiale tilhørigheten hos elevene etter intervensjonen, etter Dyson og Casey (2016) sin uttalelse om at samarbeidslæring skal være med på å bidra til å inkludere alle elever og dermed øke den sosiale tilhørigheten i klassen (Dyson & Casey, 2016, s. 93-94). Johnson og Johnson (2009) kommer også med en uttalelse om at samarbeidslæring skal kunne resultere i en bedre psykisk helse, enn hva blant annet individuelt arbeid gjør (Johnson & Johnson, 2009, s. 372). Det å inkludere alle elever fører til at elevene gjerne får en følelse av tilhørighet som styrker trivselen til elevene i faget (Battistich et al., 1995, s. 641). Når elevene samarbeider i heterogene grupper og samarbeidslæringen blir lagt opp via de fem elementene, skal det kunne føre til økt sosial tilhørighet i faget da hver elev skal få kjenne på at deres innsats betyr noe for hele gruppen. Samarbeidslæring kan hjelpe elevene til å oppnå en større forståelse av andres perspektiver (Dyson & Grineski, 2001, s. 29). Når du får en forståelse for andres perspektiver gjør det gjerne at du respekterer en person mer, og dermed inkluderer andre, fordi du har en forståelse for personen.

### 5.3.1 Negativ gjensidig avhengighet

Samarbeidslæring trenger dermed ikke å være en metode som sikrer sosial tilhørighet og gode relasjoner mellom elevene. Ulike samarbeidssituasjoner kan oppstå, og noen samarbeidssituasjoner kan ha motsatt effekt på elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 236). Et av de fem elementene til Dyson og Grineski (2001) i samarbeidslæring, er positiv gjensidig avhengighet. Gjensidig avhengighet kan enten være positiv eller negativ. Den blir som sagt negativ når handlingene hindrer oppnåelse av et felles mål (Dyson & Grineski, 2001, s. 28; Johnson & Johnson, 2009, s. 366).

Det kan godt være det har oppstått noen slike situasjoner under intervensjonen, uten at jeg har observert dette. En slik situasjon kan for eksempel være at noen personer velger å ikke gjøre en oppgave. Den eller de personene som gjør dette, hindrer derimot resten av gruppen og hverandre i å oppnå målet. En annen situasjon er for eksempel en konflikt som elevene ikke klarer å løse. For å unngå slike situasjoner er det viktig at elevene har gode ferdigheter i sosiale relasjoner. Om elevene ikke har dette kan det føre til økt ekskludering i kroppsøvfaget (Munk & Agergaard, 2015, s. 78). Om elevene føler seg ekskludert fra kroppsøvfaget vil læringsmiljøet kunne oppfattes som utrygt og redusere den sosiale tilhørigheten (Battistich et al., 1995, s. 641). Har elevene opplevd negativ gjensidig

avhengighet kan dette gjerne føre til det som Dewey kaller “anti-pedagogiske erfaringer”. Elevene lærer som sagt gjennom erfaringer. Om disse erfaringene er negative vil dette kunne ødelegge elevenes utvikling og læring, og i dette tilfelle den sosiale tilhørigheten i kroppsøvningsfaget (Sanfelciano, 2022).

### 5.3.2 Liten grad av tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene

Deci og Ryan (2000) mener at elevenes trivsel og motivasjon vil øke med de tre grunnleggende behovene kompetanse, tilhørighet og autonomi (Deci & Ryan, 2000, s. 247). På bakgrunn av at det ikke var en signifikant økning i den sosiale tilhørigheten i kroppsøvningsfaget, kan det tyde på at det var liten grad av tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene. Grunnen til dette er for å få best utbytte av å lære noe, krever det at elevene er indre motiverte. Da er elevene engasjerte og har nok energi til å drive med aktivitetene (Jang et al., 2016, s. 28). For å oppnå indre motivert atferd, trenger man funksjonen av de tre grunnleggende psykologiske behovene (Deci & Ryan, 2000, s. 233). Elevene trenger da å få en følelse av autonomi. Om elevene har opplevd at de ikke har fått medbestemmelse i intervensjonen, kan dette føre til at den indre motivasjonen blir undergravd (Deci & Ryan, 2000, s. 234). I intervensjonen har elevene fått muligheten til å medbestemme blant annet hvordan de kan nå målet om å inkludere alle i aktiviteten. Det er ikke sikkert at alle elevene ser på dette som autonomi. Med å bevisstgjøre elevene på dette, kan det dermed øke elevene sitt behov for autonomi.

Det kan også være at behovet for kompetanse var i liten grad tilfredsstillt under intervensjonen. Om elevene ikke har hatt nok kompetanse i aktivitetene som ble gjennomført i intervensjonen, kan dette gjøre at den indre motivasjonen blir mindre (Deci & Ryan, 2000, s. 234). Om elevene har opplevd at de ikke helt får til en aktivitet og samtidig gjerne får negative tilbakemeldinger av gruppen, blir dette til en negativ opplevelse og erfaring for elevene. Det er derfor viktig at samarbeidsgruppen gir positive tilbakemeldinger og prøver å støtte elevene til å klare det. Behovet for tilhørighet er det siste behovet, og det behovet som intervensjonen skulle klare å øke. Med tanke på at det ikke ble en signifikant økning kan dette tyde på at den sosiale tilhørigheten allerede var relativt høy i kroppsøvningsfaget. Hvis vi ser på tabell 2 ser man at gjennomsnittet ligger nesten på 4 på pre-testen i sosial tilhørighet. Dette er et relativt høyt gjennomsnitt da likertskalen går opp til 5. 5 er det som er mest positivt (helt enig) i svarene. Standardavviket ligger på rundt 1, og dette viser at elevene opplever den

sosiale tilhørigheten forskjellig. Gjennomsnittet går også ned 0,19 fra pre- til post-testen. Dette kan tyde på at elevene ikke følte på en god nok tilhørighet til meg som lærer under intervensjonen. Som nevnt tidligere var jeg veldig bevisst på min rolle som forsker under intervensjonen. På bakgrunn av dette og at tiden var så knapp, kan det være at elevene opplevde meg som gjerne litt nøytral. Tidligere forskning viser som sagt til at de elevene som er størst indre motiverte, var dem som opplevde lærerne sine som omsorgsfulle og varme (Ryan & Grolnick, 1986, s. 557; Ryan et al., 1994, s. 242). Det at LER-modellen også var en relativt ny metode for meg, kan også føre til at dette behovet ble svekket for elevene.

### 5.3.3 Ekskludering av seg selv

I tabell 5 ser man at det er 8 elever som har negativ utvikling og 5 som har det samme gjennomsnittet som pre- testen. En mulig grunn til dette og til at det ikke ble en signifikant økning i den sosiale tilhørigheten i kroppsøvningsfaget, kan være at elevene ekskluderer seg selv fra aktivitetene. Som nevnt tidligere kan elever som mistrives i kroppsøvningsfaget og opplever faget som problematisk, bruke ulike skjuleteknikker. Om en elev opplever aktiviteten som problematisk kan dette føre til at de for eksempel finner en skjuleteknikk for å opprettholde en viss selvverdi (Hagen et al., 2014, s. 62). Dette kan da for eksempel være å tulle på gruppen, slik at de andre elevene da ler. Denne situasjonen kan igjen føre til negativ gjensidig avhengighet, da denne eleven gjerne ødelegger for seg selv og resten av gruppen. Det å være passive i samarbeidslæringen er også en situasjon som gjør at elevene ekskluderer seg selv. I siste økt i intervensjonen skal elevene spille kjegle-joe. Her kan elevene velge å "melde" seg ut av aktiviteten med å være en såkalt "ribbevegsløper" (Hagen et al., 2014, s. 63). En ribbevegsløper er en person som springer helt ved veggen under en spillaktivitet. Personen blir med i angrep, men også i forsvar. Disse elevene er pliktoppfyllende siden de gjør det de har fått beskjed om, men de får sjelden ballen, og de vil ikke ha ballen (Hagen et al., 2014, s. 63). De er altså ikke aktivt med i selve spillet. Dette er også noe som kan ha skjedd under selve intervensjonen. Ved å ekskludere seg fra gruppen fører dette gjerne til at elevene ikke får den samme følelsen av sosial tilhørighet, da elevene trekker seg ut fra den situasjonen. De er ikke aktivt med gruppen og hjelper og støtter lagkameratene sine. Disse elevene mangler og kanskje en følelse av tilhørighet fra før, og på grunn av dette føler de gjerne at det kan være vanskelig å bli godtatt og forstått. Disse elevene som gjerne driver med skjuleteknikker eller elever som er litt forsiktige, ekskluderer gjerne seg selv under IGP-samtalene også. Da elevene skal diskutere i par kan det være at elevene sitter med mye bra

refleksjoner og tanker, men ikke klarer å komme til ordet med dette. De er gjerne redde for at deres tanker er feil og dermed ikke tør å komme med dette til gruppen.

#### 5.4 Refleksjon er nøkkelen til læring i samspill med andre

Formålet til kroppsøvingsfaget er som sagt å stimulere til livslang bevegelsesglede og skal ifølge læreplanen fremme samarbeid, respekt og forståelse for hverandre gjennom ulike bevegelsesaktiviteter sammen med andre. Elevene skal løse oppgaver og utfordringer i et mangfoldig læringsfellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Elevene skal få en forståelse over at alle har ulike muligheter og forutsetninger og kunne anerkjenne dette ved å inkludere alle. Elevene skal også erfare hva egen innsats har å si for å kunne nå mål, og for å fremme læring hos seg selv og andre (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). Refleksjon er et avgjørende verktøy for elevenes suksess med å oppnå disse målene. Danningsprosessen er med på å utvikle elevenes kompetanse i dette. Evnen til selvrefleksjon er et viktig kjennetegn i danningen. Selvrefleksjon kan bli definert som den evnen til å kunne tenke selvstendig.

Det å reflektere er nøkkelen til danning, og for å kunne dette er man nødt til å ha kunnskap, få ulike innspill og bruke sine egne tanker til refleksjon sammen med andre (Sæle & Hallås, 2020, s. 145). Samarbeidslæring skaper en arena hvor refleksjon er et viktig verktøy for å utvikle danningprosessen til elevene. Da LER-modellen ble brukt som metode for å sikre samarbeid i intervensjonen, handlet det om å kunne reflektere sammen, bruke erfaringene fra deler av økten til å forbedre et mål, og reflektere sammen med andre. Under samarbeidslæring er det gjerne en elev som har en oppfatning av en situasjon, mens andre har en annen oppfatning av den samme situasjonen. Med å reflektere over dette sammen kan man utveksle ideer med hverandre, utfordre hverandres synspunkter og sammen skape en måte som fungerer best for alle. Man blir ofte også bedre kjent med hverandre av dette, for man lærer å forstå hverandre på en annen måte, og lærer hvordan andre også tenker. LER-modellen er en god metode for at refleksjon og læring skal kunne skje da den legger opp til mye refleksjoner, både alene, men og sammen med andre.

Ifølge John Dewey er frihetens natur et viktig prinsipp å huske på når det gjelder utdanning i skolen. Under frihetens natur står tankefrihet svært sentralt, der elevene skal kunne vurdere kritisk mulighetene i en situasjon. Dewey trekker også frem at læring er en sosial prosess som skjer i samhandling med andre (Sanfelciano, 2022). Når man skal lære noe, er refleksjon og

handling knyttet nært sammen. Grunnmuren i all læring er å bearbeide erfaringer sammen med andre (Olsen & Vølner, 2017, s. 106).

I studien min ble det ikke en signifikant økning i trivselen eller sosial tilhørighet hos elevene. Dette kan skyldes at de ikke er vant til å reflektere i kroppsøvingsfaget. Dette kan være fordi de ikke har blitt oppfordret til det tidligere, eller det ikke har blitt en stor del av undervisningen fra før. Mange elever ser på kroppsøving som et fag som man skal komme i form, ha det gøy eller bare et fag hvor man skal ha en pause fra de andre stillesittende fagene som er på skolen (Bjørke & Moen, 2020, s. 608). Kroppsøving er det tredje største faget i grunnskolen, med totalt 701 timer. Det er kun norsk og matte som har mer timer enn kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 9). Med så mange antall timer er det klart at kroppsøving er et viktig læringsfag, og det bør også bli presisert til elevene.

Det å gjøre elevene oppmerksomme på at de skal lære i kroppsøving er noe som læreren må ta hensyn til. Dette kan for eksempel være å ha tydelige læringsmål for timen. I Bjørke og Moen (2020) uttrykket elevene at de forstod at kroppsøving var et læringsfag på lik linje med andre teoretiske fag, på grunn av at læringsmålene for timen ble presisert. Dette gjorde elevene bevisste og de trakk frem dette som noe positivt (Bjørke & Moen, 2020, s. 608). I intervensjonen ble det brukt læringsmål som ble repetert flere ganger, da elevene skulle komme frem til ulike delmål for å nå det overordnet målet for økten. Elevene ble bevisste på at de skulle lære noe under intervensjonen, men imidlertid kan det ta tid å venne elevene til denne tankegangen. På bakgrunn av at elevene i begynnelsen ikke betraktet kroppsøving som et læringsfag, kan det være at det tok lang tid å få elevene til å omstille tankegangen til at de skal lære noe. Dette kan derfor være en faktor for at det tok lang tid for å lære elevene dette. Dette kan også være en faktor for at det ikke ble en signifikant økning i min studie.

I kjerneelementet *deltakelse og samspill*, skal elevene lære å løse utfordringer sammen med andre. Dette kan for eksempel være som i økt to og tre, hvor elevene skal lage en dans sammen. De skal også reflektere over likeverd, samhandling og samspill. Dette er nødvendig for at elevene skal kunne fremme læring hos seg selv og andre i ulike bevegelsesaktiviteter. Elevene skal blant annet anerkjenne ulikheter og inkludere andre, uavhengig av ulike forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3). Dette kan for eksempel være "*kortleken i par*" som ble gjennomført i den første økten. Her må elevene anerkjenne at de har ulike forutsetninger til å gjennomføre like mange repetisjoner og må derfor hjelpe

hverandre. Når man ikke har erfaringer eller kunnskap i å reflektere i kroppsøvfingsfaget er dette gjerne vanskeligere å få til. Elevene gjennomfører gjerne aktivitetene og hjelper hverandre, men klarer gjerne ikke å trekke linjer og reflektere over hvorfor dette ble gjort. Det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap innebærer at elevene skal være uenige, men samtidig respektere dette og gjerne finne en god måte å gjøre det bra for alle for (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Her kreves det derfor refleksjon og selvrefleksjon for å kunne oppnå dette målet. Dette ble gjort i intervensjonen med å bruke LER-modellen som metode, og samle elevene og få dem til å reflektere over ulike deler av samarbeidet.

Det å lære å se saker fra forskjellige sider og vite at andre har ulike forutsetninger for å oppnå samme mål kan være med på å styrke trivselen i klassen og i kroppsøvfingsfaget da elevene kan føle seg mer inkludert i klassen og i faget. I intervensjonen hadde økt to og tre en stor mulighet for at elevene kunne se saker fra forskjellige sider. Dette er fordi elevene utforsker og diskuterer ulike ideer for dansen da de skal sette de ulike taktene inn i en dans. Elevene får derfor innblikk i hvordan de andre i læringsgruppen tenker og at det er flere måter å nå målet. Under IGP-samtalene får også elevene erfare ulike sider da det blir delt i plenum hva de andre læringsgruppene tenker. Dette kan for eksempel være "Hva er et godt samarbeid?" og da vil flere grupper gjerne ha ulike definisjoner på hva et godt samarbeid er.

Om man aksepterer alle for den de er og inkluderer dem i aktivitetene, er kjennetegnet for et godt læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 232-233). Battistich et al (1995) sin studie viser til at et inkluderende sosialt miljø fremmet elevenes interesse for lærestoffet samtidig som elevenes trivsel (Battistich et al., 1995, s. 641). Om man gjerne ikke klarer å reflektere over ulike deler av undervisningen sammen med andre, kan det føre til at ikke alle klarer å se at hver enkelt elev er forskjellig og har ulike forutsetninger. Det kan gjerne være dette som er med på å påvirke at intervensjonen ikke fikk en signifikant økning i trivselen eller den sosiale tilhørigheten, da elevene ikke er vant til å kunne reflektere over ulike deler. Elevene er da gjerne mer opptatt av å sette seg inn i selve metoden, og på bakgrunn av at det var liten tid har gjerne den prosessen kommet i gang litt sent. Når man ser på tabell 5 er man at 10 elever har en positiv utvikling fra pre- til post-test i sosial tilhørighet. I bakgrunn i Dyson og Casey (2016) og Johnson og Johnson (2009) sine uttalelser om at samarbeidslæring kan øke den sosiale tilhørigheten i kroppsøvfingsfaget, vil det gjerne tyde på at intervensjonen har fungert for disse elevene. Alle elever har ulike forutsetninger og alle elever er forskjellige. Det kan

være at disse elevene gjerne har klart å vende seg til å reflektere på denne tiden, eller er vant til å reflektere og dermed klarer intervensjonen gjerne å treffe disse elevene.

## 6. Konklusjon

Målet med denne studien var todelt. Det første målet med studien var å finne ut i hvilken grad en intervensjon i samarbeidslæring i kroppsøvfingsfaget påvirket den generelle trivselen i klassen hos elever på 8.trinn. Resultatet av dette gir ikke grunn til å konkludere med at en intervensjon i kroppsøvfingsfaget i samarbeidslæring påvirker den generelle trivselen i klassen. Det andre målet med studien var å finne ut i hvilken grad en intervensjon i samarbeidslæring i kroppsøvfingsfaget påvirket den sosiale tilhørigheten i kroppsøvfingsfaget hos elever på 8.trinn. Resultatet gir heller ingen grunn til å konkludere med at en intervensjon i kroppsøvfingsfaget i samarbeidslæring påvirker den sosiale tilhørigheten i kroppsøvfingsfaget. Grunnen til dette kan være mange faktorer. Tidsbruken er en stor faktor som ser ut til å ha påvirket resultatet. Fire økter for å endre atferd hos elevene er relativt liten tid. Spesielt om selve undervisningsmetoden som blir brukt er helt ny for elevene og læreren. En annen faktor kan også være at spørreskjemaet ikke var bra nok. Spørreskjemaet fra Udir (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2, 6) hadde en lav Cronbach's Alpha verdi som førte til en lav reliabilitet. Mangel på ferdigheter i å reflektere i kroppsøvfingsfaget er også en mulig faktor for at det ikke ble en signifikant økning i studien. Inkludering av andre i aktiviteter er det som blant annet kjennetegner et godt læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 232-233). Har man mangel på ferdigheter i å reflektere over ulike deler av intervensjonen sammen med andre, vil dette kunne føre til at man ikke klarer å se forskjellige sider av en sak, eller at alle elever har ulike forutsetninger. Dette vil gjerne føre til at den sosiale tilhørigheten og trivselen ikke øker, fordi man ikke klarer å inkludere andre. Det trenger derfor videre forskning på dette feltet for å se hvordan man kan øke trivselen og den sosiale tilhørigheten.

### 6.1 Veien videre

Ettersom det ikke er en signifikant økning i trivselen i klassen eller den sosiale tilhørigheten i kroppsøvfingsfaget, kunne det vært interessant å utføre intervensjonen på ny, med en forlengelse på fire økter. Ettersom min kritikk mot Bjørke & Moen (2020) på at 17 timer er for lenge å bruke, men ikke fant et signifikant resultat på mine fire økter. På grunnlag av at jeg observerte en endring i atferden til elevene den siste økten, er det grunn til å tro at det vil



bli en signifikant økning etter åtte timer. Intervensjonen bør da bli filmet, slik det er gode muligheter for å få sett alle de ulike situasjonene som oppstår under en økt. Da er det også mulighet for å kunne se hva som faktisk fungerer, eller ikke fungerer. Spørreskjemaet må gjerne også byttes ut, og det anbefales å lage et nytt selv om dette er utfordrende og er tidkrevende. Likertskalen bør være over 5, slik at en mulig endring, selv om gjennomsnittet er relativt høyt fra før, kan oppnås.

## Litteraturliste

- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). "Gym er det faget jeg hater mest". *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 302-314. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-06>
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M. & Schaps, E. (1995). Schools as Communities, Poverty Levels of Student Populations, and Students' Attitudes, Motives, and Performance: A Multilevel Analysis. *American Educational Research Journal*, 32(3), 627-658. <https://doi.org/10.2307/1163326>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm AS.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder - med etikk og statistikk* (2. utg.). Cappelen Damm AS.
- Bjørke, L. & Moen, K. M. (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>
- Bjørndal, A. & Hofoss, D. (2008). *Statistikk for helse- og sosialfagene* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Casey, A., Dyson, B. & Campbell, A. (2009). Action research in physical education: focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17(3), 407-423. <https://doi.org/10.1080/09650790903093508>
- Casey, A. & Quennerstedt, M. (2020). Cooperative learning in physical education encountering Dewey's educational theory. *European Physical Education Review*, 26(4), 1023-1037. <https://doi.org/10.1177/1356336X20904075>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt.
- 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>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). The General Causality Orientations Scale: Self-Determination in Personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

- Dyson, B. & Casey, A. (2016). *Cooperative Learning in Physical Education and Physical Activity - A Practical Introduction*. Routledge.
- Dyson, B. & Grineski, S. (2001). Using Cooperative Learning Structures in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(2), 28-31. <https://doi.org/10.1080/07303084.2001.10605831>
- Engebretsen, B. (2016). Dannelses som didaktisk begrep i kroppsøving. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (s. 93-114). Cappelen Damm Akademisk.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics: and sex and drugs and rock'n'roll* (4. utg.). Sage.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Flatås, R. M. (2021, 22. juni). *Kooperative klasserom er framtida*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/pedagogikk-robort-mjelde-flatas-skole/kooperative-klasserom-er-framtida/272170>
- Goodwin, D. L. & Watkinson, E. J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 144-160. DOI:[10.1123/apaq.17.2.144](https://doi.org/10.1123/apaq.17.2.144)
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., Bourdeaudhuij, I. D. & Vansteenkiste, M. (2010). Motivational profiles for secondary school physical education and its relationship to the adoption of a physically active lifestyle among university students. *European Physical Education Review*, 16(2), 117-139. <https://doi.org/10.1177/1356336X10381304>
- Hagen, P. M., Aune, O. & Lyngstad, I. (2014). Skjuleteknikk i kroppsøving. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(1), 61–78. <https://docplayer.me/2438852-Skjuleteknikk-i-kroppsoving.html>
- Helsedirektoratet. (2015). Trivsel i skolen (06/2015). Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf>
- Hovdal, D. O. G., Haugen, T., Larsen, I. B. & Johansen, B. T. (2021). Student's experiences and learning of social inclusion in team activities in physical education. *European Physical Education Review*, 27(4), 889-907. <https://doi.org/10.1177/1356336X211002855>
- Jang, H., Kim E. J. & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27-38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>

- Jansen, A. (2022, 19. mai). *Utforme spørreskjema*. NDLA.  
<https://ndla.no/nb/subject:5e53694a-c8eb-4871-8558-71523941c28e/topic:fc048919-d357-417f-8515-d3f2dfae9017/resource:1:124571>
- 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>
- Kaur, A. & Kumar, R. (2015). Comparative Analysis of Parametric and Non-Parametric Tests. *Journal of Computer and Mathematical Sciences*, 6(6), 336-342.  
<http://www.compmath-journal.org/download/Amandeep-Kaur-and-Robin-Kumar/CMJV06I06P0336.pdf>
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse: Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk (A. Gylland, Overs.). I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 167-204). Gyldendal akademisk. (Opprinnelig utgitt 1959).
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Lagestad, P. (2017). Longitudinal changes and predictors of adolescents' enjoyment in physical education. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 9(9), 124-133. <https://doi.org/10.5897/IJEAPS2017.0523>
- Læringsmiljøsentret. (2020, 23. oktober). *Hva er inkludering i skolen?* Uis.  
<https://www.uis.no/nb/hva-er-inkludering-i-skolen#/>
- Markland, M. & Ingledew, D. K. (1997). The measure of exercise motives: Factorial validity and invariance across gender of revised Exercise Motivations Inventory. *British Journal of Health Psychology*, 2(4), 361-376. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8287.1997.tb00549.x>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V.H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)* (1/2018). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2482450>

- Munk, M. & Agergaard, S. (2015). The processes of inclusion and exclusion in physical education: A socialrelational perspective. *Social Inclusion*, 3(3). 67-81.  
<https://doi.org/10.17645/si.v3i3.201>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5.utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Norsk Helseinformatikk. (2021, 14. april). *Pubertet og ungdomstid*. NHI.  
<https://nhi.no/sykdommer/barn/vekst-og-utvikling/pubertet/>
- Ntoumanis, N. (2010). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225-242. <https://doi.org/10.1348/000709901158497>
- Olsen, K. R. & Wølner, T. A. (2017). *Lesson Study og læreres læring*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Oppen, M., Mørk, B. E. & Haus, E. (2020). *Kvantitative og kvalitative metoder i merkantile fag: en introduksjon*. Cappelen Damm Akademisk.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual : a step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7.utg.). Open University Press.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm AS.
- Rammen, K. R. (2018, 15. juni). *Standardavvik*. Finanssans.  
<https://finanssans.no/standardavvik>
- Rombardo, J. (u.å.). *Hva er forskjellen på teori og empiri?* Finanssenteret. Hentet 14. april 2023 fra <https://www.finanssenteret.as/emne/18361/hva-er-forskjellen-paa-teori-og-empiri>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. & Grolnick, W. S. (1986). Origins and Pawns in the Classroom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 550-558. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.3.550>
- Ryan, R. M., Stiller, J. D. & Lynch, J. H. (1994). Representations of Relationships to Teachers, Parents, and Friends as Predictors of Academic Motivation and Self-Esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226-249. <https://doi.org/10.1177/027243169401400207>

- Røset, L., Green, K. & Thurston, M. (2019). 'Even if you don't care... you do care after all': 'Othering' and physical education in Norway. *European Physical Education Review*, 26(3). 622-641. <https://doi.org/10.1177/1356336X19862303>
- Sanfelciano, A. (2022, 27. desember). *John Dewey og hans syn på utdanning*. UtforskSinnet. <https://utforsksinnet.no/john-dewey-og-hans-syn-pa-utdanning/>
- Sikt. (u.å.). *Vanlige behandlingsgrunnlag i forskning*. <https://sikt.no/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Stai, S. (2021, 9. februar). *Selvbestemmelsesteorien*. Nasjonal digital læringsarena. <https://ndla.no/nb/subject:1:56ea35da-73d9-431f-a451-19f24f564f59/topic:1:7b85f47a-e6ee-4e10-93f0-6dcbb8fe88cc/topic:1:61d57775-88c9-4d8f-b49f-bfe85ff652d0/resource:da356aee-04a7-4712-8833-e960321e34de>
- Stai, S. & Ringereide, R. A. (2021, 24. februar). *Tilhørighet til fellesskapet*. Nasjonal digital læringsarena. <https://ndla.no/nb/subject:1:56ea35da-73d9-431f-a451-19f24f564f59/topic:1:5851b59b-7814-4724-bc84-192e1d2b5eca/topic:1:2d1b8d36-f65f-4a6d-ab7b-2a1c4bcd51a9/resource:e632eb67-91dc-499c-8707-13eba80bc53b>
- Standage, M., Duda, J. L. & Pensgaard, A. M. (2005). The Effect of Competitive Outcome and Task-Involving, Ego-Involving, and Cooperative Structures on the Psychological Well-Being of Individuals Engaged in a Co-Ordination Task: A Self-Determination Approach. *Motivation and Emotion*, 29(1), 41-68. <https://doi.org/10.1007/s11031-005-4415-z>
- Sæle, O. O. Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning*. Gyldendal Norske Forlag.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thrane, C. (2018). *Kvantitativ metode: en praktisk tilnærming*. Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. november). *Hva er nytt i kroppsøving?* Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>

- Utdanningsdirektoratet. (2021, 01. september). *Spørsmål i Elevundersøkelsen*.  
Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/sporsmalene-i-Elevundersokelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 29. juni). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2022*. Utdanningsdirektoratet.  
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2022/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 31. januar). *Elevundersøkelsen*. Utdanningsdirektoratet.  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>
- Wilson, P. M., Rogers, W. T., Rodgers, W. M. & Wild, T. C. (2006). The Psychological Need Satisfaction in Exercise Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 28(3), 231-251. <https://doi.org/10.1123/jsep.28.3.231>
- Aanesen, K. H. (2020, 12. oktober). *Hvordan velge forskningsmetode?* NDLA.  
<https://ndla.no/nb/subject:1:fb6ad516-0108-4059-acc3-3c5f13f49368/topic:1:860e0dc0-7691-4b90-ba3b-8a00c39c9448/topic:1:6422199b-cd4c-4728-8560-e357482c14d2/resource:39227a08-71d4-4526-97c0-86c55e01cc0e>

# Intervensjonsstudie - undervisningsopplegg i samarbeidslæring

*Av Silje Dahle*

## **Kompetansemål som intervensjonsstudien dekker:**

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

(Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8).

**Kommentar:** Det som er skrevet i rødt er utgått.



## Opplegg 1. økt

### Basert på:

- Gruppedannelse og positiv gjensidig avhengighet (Dyson & Grineski, 2001).
- LER- modellen

### Læringsmål for timen:

- Bli kjent med samarbeidslæring og inkludere alle

Mål	Innhold	Tid	Metode	Begrunnelser	Prediksjoner
<b>Læringsmål for timen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bli kjent med samarbeidslæring og inkludere alle</li> </ul>	<b>Introduksjon (halvsirkel):</b> Gi et kort innblikk i hvordan disse 5. øktene fremover vil bli. Introduser planen for denne timen. Introdukere målet for timen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vite hva samarbeidslæring er</li> <li>• Klare å inkludere alle</li> </ul> Spør elevene om samarbeidslæring <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva er det?</li> <li>• Hvorfor er det viktig?</li> </ul>	5 min	<u>LER-modellen</u>	Det er viktig at elevene vet hva samarbeid er før man setter i gang med aktivitetene.	Elever som blir umotiverte pga man skal jobbe sammen med andre → minne om læreplanen i kroppsøving.
<b>Oppvarming:</b> Mål: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bli varm</li> </ul>	<b>Oppvarming:</b> <u>Hermegåsa:</u> <b>Utstyr:</b> Fløyte <b>Gjennomføring:</b>	7 min	<u>Induktiv metode</u>	Elevene får et individuelt ansvar og får kjenne på at	Elever finner ikke ut hvilken bevegelse de skal gjøre → kan gi tips til ulike bevegelser: <ul style="list-style-type: none"> <li>• springe baklengs</li> <li>• rulle på armen</li> <li>• klappe hender osv.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>Bli kjent med at innsats betyr noe for hele gruppen</li> </ul>	<p>Del elevene i grupper på 4-5 personer. De skal springe rundt i hallen bak hverandre på en linje. Den fremste viser en bevegelse og resten skal herme itte denne personen. Etter en stund blir det gitt signal med fløyten og det er neste person i rekken sin tur, den som var fremst går bak i rekken.</p>		<p>Elevene får selv bestemme hvilke øvelser dem skal gjør.</p>	<p>deres egen innsats betyr noe for resten av gruppen</p>	
<p><b>Hoveddel:</b> Mål:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Øve på å samarbeide</li> <li>Komme med positive kommentarer</li> </ul>	<p><b>Hoveddel:</b> Elevene blir samlet i en halvsirkel. Lærer forklarer aktiviteten.</p> <p><b>Spørsmål (I,G,P):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Hva er viktig for å kunne samarbeide med hverandre?</li> <li>Hvordan kan vi være en god samarbeidspartner?</li> <li>Hvilke mål kan vi ha for at dette skal kunne skje + at målet for timen blir oppnådd? (Bør komme frem minst to konkrete handlinger/mål)</li> </ul> <p>La hver gruppe svare</p> <p><b>Kortleken i par:</b> <b>Utstyr:</b> Kort med øvelser <b>Gjennomføring:</b> Del klassen i heterogene grupper på to stykk i hver gruppe. Elevene sprer seg over hele hallen og har en "base". I midten av hallen ligger det ulike kort med ulike aktiviteter elevene skal gjøre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>20 push ups</li> <li>40 push ups</li> </ul>	<p>5 min</p> <p>15 min</p>	<p><u>LER-</u> <u>modellen</u></p> <p><u>LER-</u> <u>modellen</u></p>	<p>Starter med en refleksjon slik at alle får noen felles handlinger og delmål å jobbe med for å nå det målet for timen.</p> <p>Elevene gjennomfører aktiviteten to ganger slik læreren får mulighet til å observere handlingene deres opp mot målet elevene har satt seg selv.</p>	<p>Elevene ikke kommer med noen svar → spør en gruppe hva <u>deres</u> tanker var, og ikke bare hva den ene eleven tenker.</p> <p>Elevene kommer ikke med noen konkrete handlinger eller mål for å oppnå målet for timen → kan komme med noen forslag selv, men la elevene bestemme hvilke.</p> <p>En gruppe som bare tuller → bytte grupper.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 70 situps</li> <li>• 30 situps</li> <li>• 50 knebøy</li> <li>• 47 knebøy</li> <li>• 40 utfall</li> <li>• 10 utfall</li> <li>• 20 burpees</li> <li>• 30 burpees</li> <li>• 50 benhev</li> <li>• 30 benhev</li> <li>• 13 byggplanke</li> <li>• 18 byggplanke</li> <li>• 23 rygghev</li> <li>• 45 rygghev</li> <li>• 20 spensthopp</li> <li>• 13 spensthopp</li> </ul> <p>En og en fra paret springer frem, trekker ett kort, legger kortet ned igjen og løper til basen sin hvor den andre partneren venter. Trakk eleven "Gjør 40 push-ups" må begge elevene bidra for å nå målet 40. De fleste er gjerne ikke i stand til å utføre så mange push-ups alene, men med en partner og ved å legge sammen push-ups fra flere repetisjoner kan de oppnå dette målet. Gruppen skal nå 40 til sammen.</p> <p>Etter <u>ca. 5 min</u> blir elevene samlet inn i en halvsirkel igjen. Innled gjerne samtalen med noe læreren har observert.</p> <p><b>Spørsmål (I,G,P):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvilke konkrete handlinger gjorde dere for å kunne samarbeide?</li> <li>• Hvordan fungerte målene vi ble enige om?</li> <li>• Hva må vi jobbe med videre for å klare å nå disse målene helt konkret?</li> </ul> <p>Elevene fortsetter på aktiviteten med de nye målene/handlingene som de har blitt enige om.</p>		<p>Hensikten med denne aktiviteten er at elevene skal få opplevelsen av at deres innsats har en betydning for den andre</p>	<p>Gjør det raskt for å bli fortest ferdig → si at det handler om å gjøre øvelsene skikkelig.</p> <p>Elever som trekker seg unna → prøver å motivere eleven til å vere med. Kan si at gruppen trenger den eleven for å kunne gjennomføre oppgaven.</p> <p>Elever som ikke vil/klarer å samarbeide → si at samarbeid er viktig for at oppgaven skal bli gjennomført og at hver enkelt elev er viktig for å få det til å fungere. Om dette ikke går kan man gi små deloppgaver for å kunne organisere aktiviteten på en annen måte.</p> <p>Elever som gjør andre ting enn aktiviteten → stopp opp aktiviteten og gjenta oppgaven igjen.</p> <p>Elev blir skadet → la eleven sitte og hvile seg litt, klarer eleven ikke å være med på aktiviteten kan eleven være en veileder.</p>
--	--	--	---	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Øve på å samarbeide</li> <li>• Inkludere alle på gruppen i aktiviteten</li> </ul>	<p><b>Bevegende kroppsdel:</b> Elevene blir samlet i en halvsirkel igjen. Lærer forklarer aktiviteten.</p> <p><b>Spørsmål (I,G,P):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva blir viktig når vi er en gruppe med flere medelever for å få til samarbeid?</li> <li>• Hva vil det si å inkludere andre?</li> <li>• Hva kan vi gjøre for å inkludere andre? (få frem to til tre konkrete handlinger de skal jobbe med)</li> </ul> <p>Parene går sammen med et annet par. De er nå rundt fire elever på hver gruppe. Læreren gir bevegelseutfordringer til gruppene. Beveg dere med:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• fem kroppsdel på bakken</li> <li>• fire hender og fire føtter</li> <li>• fire føtter og en hånd</li> <li>• seks føtter og fire hender</li> </ul> <p>Elevene skal i par diskutere løsninger før de deler løsningene med resten av gruppen deres. Til slutt bruker gruppemedlemmene alle svarene sine til å bestemme en effektiv måte å oppnå bevegelsesoppgaven på.</p> <p><b>Viktig å presisere:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Handler ikke om å komme først over, men å finne en god måte å gjøre det på.</li> </ul> <p>Etter rundt 6-7 minutter blir elevene samlet inn i en halvsirkel igjen.</p> <p><b>Spørsmål (I,G,P):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan fungerte de målene vi satt oss?</li> <li>• Ble alle like mye inkludert?</li> <li>• Hva kan vi jobbe med videre for å nå disse målene helt konkret?</li> </ul> <p>Elevene fortsetter med aktiviteten til det er fem minutter igjen av timen.</p>	10 min	<u>LER-Modellen</u>	Aktiviteten blir gjennomført minst to ganger slik at elevene får muligheten til å reflektere over handlingene deres og får muligheten til å endre dette.	
--	---	--------	---------------------	--	--

<b>Avslutning</b>	<b>Avslutning:</b> Refleksjon. Elevene samler seg gruppevis i en halvsirkel og spør elevene om følgende <b>Spørsmål (I,G,P):</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvorfor var samarbeid viktig i denne timen?</li> <li>2. Hva var det som fungerte bra og hva kan dere gjøre bedre innenfor samarbeidet til neste gang?</li> <li>3. Ble alle inkludert?</li> <li>4. Hva var læringsmålet for timen?</li> </ol>	5 min	<u>LER-</u> <u>modellen</u>	Elevene får mulighet til å komme med tilbakemeldinger på hvordan økten opplevdes. De for også reflektert over deres valg av handlinger for å nå målet for timen.	Ingen elever deltar i refleksjonene → spør enkelte grupper om det de gjennomførte i timen.
-------------------	--	----------	--------------------------------	--	---

## Opplegg 2. økt + 3. økt

### Basert på:

- sterk positiv gjensidig avhengighet
- LER-modellen

### Læringsmål for timen:

- Øve på å samarbeide gjennom dans

Mål	Innhold	Tid	Metode	Begrunnelser	Prediksjoner
<p><b>Læringsmål for timen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Øve på å samarbeide gjennom dans</li> </ul> <p><b>Oppvarming:</b> Mål:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bli varm</li> <li>• Inkludere og hjelpe andre</li> </ul>	<p><b>Introduksjon:</b> Samle elevene i en halvsirkel. Gå gjennom planen for timen og læringsmålet for økten.</p> <p><b>Info til elevene:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingen kan samarbeide alene, viktig å øve på dette.</li> <li>• Målet er at alle skal føle seg inkludert, og at de har en viktig rolle i samarbeidet.</li> </ul> <p><b>Oppvarming:</b> Stolleken med rockeringer <b>Utstyr:</b> Musikk og rockeringer i ulike størrelser <b>Gjennomføring:</b> Legg ulike rockeringer ut i hallen i en sirkel. Elevene skal jogge rundt og når musikken stopper, skal alle inn i en rockering. Det er ingen som ryker ut. En og en rockering blir fjernet når musikken stoppes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stopp når det er 3-4 rockeringer igjen.</li> <li>• HUSK: ingen ryker ut, kun rockeringen.</li> </ul>	<p>5 min</p> <p>10 min</p>	<p><u>LER-modellen</u></p> <p><u>Deduktiv metode</u> Læreren viser og forklarer aktiviteten</p>	<p>Dette blir gjennomført for at elevene skal få øynene opp for at man er nødt til å samarbeide og inkludere andre inn i sin ring for at aktiviteten skal bli gjennomført.</p>	<p>Elever som ikke ønsker å drive med samarbeid → Lærer kan minne elevene om at det er et kompetansemål som de skal lære i kroppsøving.</p> <p>Elever som ikke ønsker å gi plass til andre i rockeringene → Lærer kan minne elevene på målet for timen.</p> <p>Elever som river ut andre for å få plass selv → Minn elevene på at de ikke lykkes uten at alle blir inkludert innenfor en ring.</p>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ble alle inkludert?</li> <li>• Hvordan fungerte de to målene vi ble enige om?</li> <li>• Hva må vi jobbe med videre for å nå disse helt konkret?</li> </ul> <p>Elevene fortsetter aktiviteten. Etterpå skal elevene lære bort sin åtter til de andre elevene på gruppen. De skal så sette sammen alle åtterne til en felles dans. Fortsetter med halvsirkel → aktivitet til det er 5 min igjen av timen.</p> <p><b>Spørsmål (I, G, P):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ble alle inkludert?</li> <li>• Hvordan fungerte de to målene vi ble enige om?</li> <li>• Hva må vi jobbe med videre for å nå disse helt konkret?</li> </ul>				
<b>Avslutning</b>	<p><b>Avslutning:</b> Refleksjon. Elevene samler seg gruppevis i en halvsirkel og spør elevene om følgende spørsmål:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvorfor var det viktig med samarbeid i oppvarmingen?</li> <li>2. Hvorfor var det viktig under dansen?</li> <li>3. Hvordan tok dere individuelt ansvar? (få dem til å komme med et konkret eksempel)</li> <li>4. Hva gjorde dere som førte til god inkludering?</li> <li>5. Hvordan kan dere bruke disse handlingene ellers på skolen, friminuttene eller i andre fag?</li> </ol>	5 min	<u>LER-modellen</u>	Elevene får mulighet til å komme med tilbakemeldinger på hvordan økten opplevdes. De for også reflektert over deres valg av handlinger for å nå målet for timen.	Ingen elever deltar i refleksjonene → spør enkelte grupper om det de gjennomførte i timen.



## Opplegg 4. økt

### Basert på:

- Læringsteam
- LER-modellen

### Læringsmål for timen:

- Kunne være en god samarbeidspartner og lagspiller

Mål	Innhold	Tid	Metode	Begrunnelser	Prediksjoner
<p><b>Læringsmål for timen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kunne være en god samarbeidspartner og lagspiller</li> </ul> <p><b>Oppvarming:</b> Mål:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bli varm</li> <li>• Bli bedre på mottak og pasninger med ertepose og kjeGLE</li> </ul>	<p><b>Introduksjon:</b> Gå gjennom planen for timen og læringsmålet for økten. <b>Info:</b> Vi har jobbet med inkludering i disse øktene, og dette er viktig at vi lærer innenfor samarbeid. En viktig del av inkludering innenfor spillaktiviteter er at alle får “erteposen”. Målet er i dag derfor å bli bedre på pasning og mottak med kjeGLE og ertepose og bli bedre på å inkludere medelevene våres.</p> <p><b>Oppvarming med kjeGLER og erteposer</b> <b>Utstyr:</b> en kjeGLE og en ertepose til hver elev <b>Gjennomføring:</b> Elevene får utdelt hver sin kjeGLE og ertepose. Elevene skal først starte med å gå rundt i hallen med å kaste opp erteposen og fange den igjen. Tempoet blir gradvis økende. Elevene kan styre tempoet selv, men alle skal starte med å gå først slik alle får en viss kontroll. Underveis får elevene følgende oppgaver:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sett deg ned på rumpa og fang erteposen</li> <li>• Fang erteposen liggende</li> <li>• Fang erteposen på knærne</li> </ul>	<p>3 min</p> <p>15 min</p>	<p><u>LER- modellen</u></p> <p><u>Induktiv metode</u> Elevene får i oppgave å kaste erteposen opp i lufta for å så ta den imot. Elevene får ingen føringer på hvordan dette skal gjøres. Teknikken er helt valgfri.</p>	<p>For å kunne inkludere alle i hoveddelen er de nødt til å kunne kaste og motta erteposen med kjeGLEN. Dette blir derfor øvd på først individuelt for å så gå over til par.</p>	<p>Elever som ikke får til å kaste og motta erteposen → lærer kan veilede eleven med å gi noen tips.</p> <p>Elever som kaster erteposen andre plasser enn i kjeGLEN → presiser oppgaven nøye. Kan også si at man lærer dette for å kunne samarbeide og inkludere andre i videre spill.</p>

	<p>Deretter går blir elevene delt inn i par der de skal ha en erterpose på gruppen og sentre til hverandre med kjeglen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Høye pasninger</li> <li>• Lave pasninger</li> <li>• korte pasninger</li> <li>• lange pasninger</li> </ul>				
<p><b>Hoveddel:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bli bedre på å inkludere medelever</li> <li>• Motivere og være en god lagspiller</li> </ul>	<p><b>Hoveddel: Kjegle-Joe med roller</b>  <b>Utstyr:</b> Benker, vester, kjegle til hver elev, erterposer  <b>Gjennomføring:</b> Elevene blir delt inn i lag på fire til fem personer. På gruppene skal elevene bli enige om hvilke roller hver elev skal ha. Dette kan være for eksempel:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Spillende trener</li> <li>• Motivator</li> <li>• Spillende dommer</li> <li>• Poengteller</li> <li>• Kaptein</li> </ul> <p>Elevene blir delt inn på rundt tre baner. På hver banehalvdel står det en benk. Alle elevene har hver sin kjegle som de skal bruke til å kaste erterposen til hverandre. Hvert lag har en person som står på benken på motsatt banehalvdel som er "dronning/konge". For å få mål må medspilleren kaste erterposen oppi dronningen/kongen sin kjegle på benken. Det er personen som traff dronningen/kongen sin kjegle som får stå på benken etterpå. Motspillerne får lov til å forsvare målet, men kan ikke ha noen fysisk kontakt med personen</p>	20 min	<u>LER-modellen</u>	<p>Aktiviteten gjennomføres rundt tre ganger for at lærer skal kunne observere elevenes handlinger til de konkrete målene som er satt.</p> <p>De fleste elevene får lik forutsetning til å klare øvelsene med å fjerne ball fra aktiviteten.</p>	<p>Elever som kun vil få mål selv → lærer kan presisere målet for timen, og minne eleven på at å ikke bli inkludert ikke er gøy</p> <p>Elever som ikke er gode lagspillere → minne dem på delmålet vi satt for å få til målet for timen.</p> <p>Elever som får et dårlig kroppsspråk → presisere hvordan man var en god lagspiller</p>

	<p>på benken. De må stå rundt 1 meter fra benken. Kampene gjennomføres på tid og hver kamp varer i 5 minutter.</p> <p>Etter 5 minutter samles elevene i en halvsirkel gruppevis.</p> <p><b>Spørsmål (I,G,P):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan kan vi få til å inkludere andre, uten å ha regler på det?</li> <li>• Hvordan kan vi få til å inkludere oss selv?</li> <li>• Hvordan motiverer man gruppen sin?</li> <li>• Hvilke mål kan vi sette oss for å nå målene for timen?</li> </ul> <p>La elevene komme opp med to til tre mål de må jobbe med.</p> <p>Ny runde med kamper fortsetter hvor de bytter motstandere. Etter fem minutter blir det kjørt en ny runde med halvsirkel.</p> <p>Spørsmål (I,G,P):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan fungerte inkluderingen?</li> <li>• Hva kan vi gjøre videre for å øve på dette?</li> </ul> <p>Lærer stiller mer relevante spørsmål til hva som har blitt observert. Denne sekvensen kjøres hvert 5 minutt etter hver kamp til det er fem minutter igjen av timen.</p>				
--	--	--	--	--	--

<b>Avslutning</b>	<b>Avslutning:</b> Refleksjon. Elevene samles gruppevis i en halvsirkel. <b>Spørsmål (I,G,P):</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvordan fungerte spillet med målene vi satt?</li> <li>2. Hva var det som gjorde at spillet fungerte bra?</li> <li>3. Hva kunne dere gjort annerledes for å nå målene enda bedre?</li> <li>4. Hva har dere lært disse to ukene?</li> <li>5. Finn noen konkrete eksempler på hvor dere får bruk for disse ferdighetene dere har lært, utenfor kroppsøving.</li> </ol>	5 min	LER-modellen	Elevene får mulighet til å komme med tilbakemeldinger på hvordan økten opplevdes. De for også reflektert over deres valg av handlinger for å nå målet for timen. Det siste spørsmålet er for å se om de har lært at det ikke bare kan brukes i kroppsøving sammenheng.	Ingen elever deltar i refleksjonene → spør enkelte grupper om det de gjennomførte i timen. Kan også spør spørsmål om de forskjellige øktene de har hatt denne perioden.
-------------------	---	-------	--------------	--	---

## Vedlegg 2

# Spørreskjema om trivsel i kroppsøving

I denne undersøkelsen ønsker jeg å kartlegge hvordan du opplever læringsmiljøet i klassen samtidig som dine opplevelser rundt kroppsøvingsfaget. Jeg vil på forhånd takke deg for at du vil hjelpe meg ved å svare på dette spørreskjema. Her er noen opplysninger du må lese før du begynner å svare på undersøkelsen:

- Det vil være ulike utsagn du vil bli presentert for, og jeg ønsker at du krysser for det svaralternativet som passer best for deg. Dette er ikke en prøve, og det finnes ingen riktige eller gale svar. Jeg er kun interessert i dine meninger.
- Bruk god tid på å svare. Er det noen spørsmål du ikke forstår, rekk opp hånden og spør om hjelp.
- Noen spørsmål er gjerne litt like, dette er for å sjekke om du har forstått spørsmålet.
- Vær ærlig!
- Ikke skriv navnet på skjemaet, kun ID nummeret ditt. Ingen får dermed vite hva du har svart.



**Bla om og start!!**

ID nummer: \_\_\_\_\_

Kjønn (sett ring rundt):

Jente

Gutt

Andre

## Trivsel i klassen

	<b>Trives svært godt</b>	<b>Trives godt</b>	<b>Trives litt</b>	<b>Trives ikke noe særlig</b>	<b>Trives ikke i det hele tatt</b>
1. Trives du i klassen?					
	<b>Alltid</b>	<b>Ofte</b>	<b>Noen ganger</b>	<b>Sjelden</b>	<b>Aldri</b>
2. Har du noen medelever å være sammen med i klassen og friminuttene?					
	<b>Helt enig</b>	<b>Litt enig</b>	<b>Verken enig/ eller uenig</b>	<b>Litt uenig</b>	<b>Helt uenig</b>
3. I min klasse gjør vi ikke narr av hverandre hvis noen gjør feil.					
	<b>Helt enig</b>	<b>Litt enig</b>	<b>Verken enig/ eller uenig</b>	<b>Litt uenig</b>	<b>Helt uenig</b>
4. Hvis det er noe som plager meg, så kan jeg snakke med noen i klassen min.					

## Sosial tilhørighet i kroppsøvningsfaget

	Helt enig	Litt enig	Litt enig/Litt uenig	Litt uenig	Helt uenig
5. Jeg føler meg knyttet til klassekameratene mine, fordi de aksepterer meg for den jeg er.					
6. Jeg føler at jeg deler et felles bånd med klassekameratene mine som er viktige for meg, når vi er i aktivitet sammen.					
7. Jeg får en følelse av vennskap med klassekameratene mine, når vi har kroppsøving sammen.					
8. Jeg føler meg nær klassekameratene mine som setter pris på hvor utfordrende kroppsøving kan være.					
9. Jeg føler meg knyttet til de klassekameratene jeg samarbeider med, når vi har kroppsøving					
10. Jeg føler jeg kommer godt overens med klassekameratene mine når vi samarbeider i kroppsøving					

## Vedlegg 3

### Normalfordelingstest

Intervensjonsklassen:

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
pre trivsel (gjennomsnitt)	.207	23	.012	.849	23	.003
post trivsel (Gjennomsnitt)	.202	23	.015	.904	23	.031
pre sosial tilhørighet (gjennomsnitt)	.173	23	.072	.866	23	.005
post sosial tilhørighet (Gjennomsnitt)	.187	23	.036	.918	23	.059

a. Lilliefors Significance Correction

Kontrollklassen:

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
pre trivsel (gjennomsnitt)	.218	17	.031	.864	17	.018
post trivsel (Gjennomsnitt)	.275	17	.001	.819	17	.004
pre sosial tilhørighet (gjennomsnitt)	.178	17	.157	.907	17	.089
post sosial tilhørighet (Gjennomsnitt)	.173	17	.188	.877	17	.028

a. Lilliefors Significance Correction



## Vedlegg 4

Informasjonsskriv/ Samtykkeskjema

# 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 se om samarbeidslæring vil øke trivselen i klassen. 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 forskningsprosjektet er å få en større innsikt i hvordan samarbeidslæring påvirker trivselen i faget. Problemstillingen for prosjektet er om et undervisningsopplegg som har fokus på samarbeidslæring øker trivselen i klassen? Det vil bli gjennomført et spørreskjema med ulike spørsmål angående trivsel og klasse miljø to ganger i løpet av perioden. For at flest mulig elever skal føle seg inkluderte og trives på skolen, er det nyttig å hente informasjon fra elever om dette.

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

Grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å delta fordi du går i 8. klasse, og jeg ønsker å finne ut hvordan kroppsøvfingsfaget påvirker din trivsel. Du som elev sitter på mye informasjon som kan være til stor hjelp for kroppsøvfingslærere. Alle kroppsøvfingslærere har som hovedmål om å ivareta og inkludere alle elever. Kroppsøvfingslærere skal utvikle et inkluderende klasse miljø som fremmer trivselen, helse og læringen til deg som elev. I spørreskjemaet som du vil få utdelt vil det være ulike spørsmål om trivsel og dine erfaringer i kroppsøvfingsundervisningen.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du fyller ut et spørreskjema. Det vil ta deg ca. 20 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om trivselen du har i kroppsøvfingsfaget

og klassen. Dette vil foregå på skolen. Dine svar fra spørreskjemaet vil bli overført fra penn og papir til elektronisk. Det er mulig for foresatte å se spørreskjemaet på forhånd ved å ta kontakt med meg.

### **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. Dine svar på spørreskjemaet vil bli anonymisert, som betyr at det er ingen som vet at det er ditt navn som er knyttet til svaret. Kontaktopplysningene og navnet ditt vil bli erstattet med et ID nummer som lagers på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det er kun jeg som har tilgang til harddisken med navnelisten. ID nummeret får du utdelt da du skal svare på spørreskjemaet.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2023. Ved prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

### **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 Personverntjenester 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: Dag Ove Granås Hovdal. Email: [dag.o.hovdal@uis.no](mailto:dag.o.hovdal@uis.no)  
Student: Silje Dahle. Email: [silj.dahle@stud.uis.no](mailto:silj.dahle@stud.uis.no)
- Vårt personvernombud: [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no)

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Silje Dahle*  
(Student/Forsker)

*Dag Ove Granås Hovdal*  
(Veileder)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i spørreskjema
- å ikke delta i spørreskjema

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

---

(Signert av prosjektdeltaker foresatte, dato)

## Vedlegg 5

### **Vurdering av behandling av personopplysninger - SIKT**

**Referansenummer**

447002

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

05.01.2023

**Prosjekttittel**

Intervensjonsstudie om samarbeidslæring hos elever på 8.trinn

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

**Prosjektansvarlig**

Dag Ove Granås Hovdal

**Student**

Silje Dahle

**Prosjektperiode**

05.12.2022 - 30.06.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

Særlige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

## **Kommentar**

### OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

### TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helseopplysninger.

### UTDYPENDE OM LOVLIG GRUNNLAG

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

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el. )

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

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringar-i-meldeskjema>

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 6

Poeng i spørreskjemaet

### Trivsel i klassen

	<b>Trives svært godt</b>	<b>Trives godt</b>	<b>Trives litt</b>	<b>Trives ikke noe særlig</b>	<b>Trives ikke i det hele tatt</b>
1. Trives du i klassen?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
	<b>Alltid</b>	<b>Ofte</b>	<b>Noen ganger</b>	<b>Sjelden</b>	<b>Aldri</b>
2. Har du noen medelever å være sammen med i klassen og friminuttene?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
	<b>Helt enig</b>	<b>Litt enig</b>	<b>Verken enig/ eller uenig</b>	<b>Litt uenig</b>	<b>Helt uenig</b>
3. I min klasse gjør vi ikke narr av hverandre hvis noen gjør feil.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
	<b>Helt enig</b>	<b>Litt enig</b>	<b>Verken enig/ eller uenig</b>	<b>Litt uenig</b>	<b>Helt uenig</b>
4. Hvis det er noe som plager meg, så kan jeg snakke med noen i klassen min.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>



## Sosial tilhørighet i kroppsøvingfaget

	Helt enig	Litt enig	Litt enig/Litt uenig	Litt uenig	Helt uenig
5. Jeg føler meg knyttet til klassekameratene mine, fordi de aksepterer meg for den jeg er.	1	2	3	4	5
6. Jeg føler at jeg deler et felles bånd med klassekameratene mine som er viktige for meg, når vi er i aktivitet sammen.	1	2	3	4	5
7. Jeg får en følelse av vennskap med klassekameratene mine, når vi har kroppsøving sammen.	1	2	3	4	5
8. Jeg føler meg nær klassekameratene mine som setter pris på hvor utfordrende kroppsøving kan være.	1	2	3	4	5
9. Jeg føler meg knyttet til de klassekameratene jeg samarbeider med, når vi har kroppsøving	1	2	3	4	5
10. Jeg føler jeg kommer godt overens med klassekameratene mine når vi samarbeider i kroppsøving	1	2	3	4	5

## Vedlegg 7

### Opplegg 3. økt - Utgikk

Basert på:

- Samarbeidsspill legger vekt på å jobbe sammen for å oppnå suksess i utfordrende, inkluderende aktiviteter.
- Problemløsende

Læringsmål for timen:

- Gi positive tilbakemeldinger til hverandre
- Bidra positivt i en samarbeidsgruppe

Mål	Innhold	Tid	Metode	Begrunnelser	Prediksjoner
<p><b>Læringsmål for timen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Gi positive tilbakemeldinger til hverandre</li><li>• Bidra positivt i en samarbeidsgruppe</li></ul> <p><b>Oppvarming:</b> Mål:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Bli varm</li><li>• Øve på å kommunisere med hverandre</li></ul>	<p><b>Introduksjon:</b> Samle elevene i en halvsirkel. Gå gjennom planen for timen og læringsmålet for økten.</p> <p><b>Målet for timen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Gi positive tilbakemeldinger til hverandre</li><li>• Bidra positivt i en samarbeidsgruppe</li></ul> <p><b>Oppvarming:</b> Stiv heks hvor elevene er “knyttet” sammen</p> <p><b>Utstyr:</b> Vester</p> <p><b>Gjennomføring:</b> Elevene blir delt inn i par. De skal holde hender hele veien. Starter med at ett par som har den → om det ses nødvendig kan to par har den. Elevene som blir tatt må stå ut med benene og armene, og får og få dem fri må et annet par krype under begge to.</p>	<p>3 min</p> <p>7 min</p>	<p><u>LER-</u> <u>modellen</u></p> <p><u>Deduktiv</u> <u>metode</u></p>	<p>Denne øvelsen vil de bli nødt til å kommunisere med hverandre på ulike vis. Hvis begge løper i ulike retninger vil det føre til at de ikke kommer noen vei, derfor må de kommunisere om hvor de</p>	<p>Lite aktivitet → legge inn et ekstra par som et heks.</p> <p>Elever som står i ro i et hjørne og gjemmer seg → kan presisere hvorfor man har oppvarming</p>

				skal springe eller hvem de skal ta. Dette er også en øvelse mange har gjennomført før alene, så det at dem skal gjør det sammen kan være en positiv utfordring for elevene.	Elever som er misfornøyde med partner → presiser at det er en samarbeidsøvelse og at alle skal gjøre det beste de kan ut fra deres forutsetninger
<p><b>Hoveddel:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gi positive tilbakemeldinger til hverandre</li> <li>• Bidra positivt i samarbeidsgruppen</li> </ul>	<p><b>Hoveddel:</b> Elevene blir samlet i en halvsirkel og forklarer aktiviteten.</p> <p><b>Spørsmål (I,G,P):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvilke sosiale ferdigheter må være tilstede for å kunne gjennomføre denne oppgaven?</li> <li>• Hva vil det si å gi positive tilbakemeldinger?</li> <li>• Hvordan kan vi bidra positivt i en samarbeidsgruppe?</li> <li>• Hvilke mål kan vi ha for å kunne oppnå målet for timen? (Bør få frem minst to konkrete mål)</li> </ul> <p>La hver gruppe svare</p> <p><b>Menneskelig hinderløype:</b> <b>Utstyr:</b> Vester</p> <p><b>Gjennomføring:</b> Klassen blir delt inn i to grupper. Den ene gruppen skal lage hinder, mens de andre skal gjennomføre løypen. Innenfor disse hovedgruppene blir elevene delt inn i smågrupper på rundt tre-fire elever. De smågruppene innenfor hinderbygging, skal lage hinder ved hjelp av kroppene deres. De skal spre seg over hele hallen. De resterende smågruppene skal holde hender og prøve å komme seg over hindrene, uten å berøre</p>	5 min	<u>LER-modellen</u>	Refleksjonen i starten for at elevene skal vite hva de skal lære og jobbe med	
		12 min	<u>LER-modellen</u>	De kjører aktiviteten to ganger slik de får muligheten til å endre handlingene deres.	Skader som oppstår → la eleven hvile litt, klarer den ikke å fullføre oppgaven kan den være lagleder for gruppen sin.

	<p>personene. Etter at alle har gjennomført løypen, bytter de roller.</p> <p><b>Viktig:</b> I mens den ene gruppen lager hindrene planlegger den andre gruppen, slik at det blir mest mulig aktivitet og minst mulig dødtid.</p> <p>Etter begge gruppene har kjørt gjennom en gang hver, blir elevene samlet i en halvsirkel.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Innlede samtalen med noe som er blitt observert ut i fra målene vi har satt.</li> </ul> <p><b>Spørsmål (I,G,P):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ble det gitt noen positive tilbakemeldinger? Eksempel?</li> <li>• Hvordan gikk det med å bidra positivt i gruppen?</li> <li>• Ble alle inkludert?</li> <li>• Hva kan vi jobbe med videre for å nå målene for timen?</li> </ul> <p>Elevene fortsetter aktiviteten en runde til for begge lag.</p> <p><b>Problemløsende oppgaver:</b>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=R-rYIH94eA8">https://www.youtube.com/watch?v=R-rYIH94eA8</a>  Elevene blir samlet i en halvsirkel og lærer forklarer aktiviteten.</p> <p><b>Spørsmål (I,G,P):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva kan vi ta med oss videre fra den tidligere oppgaven?</li> <li>• Hvilke mål kan vi ha for å oppnå målet for timen her?</li> </ul> <p><b>Utstyr:</b> Benker, matter, tjukkas</p> <p><b>Gjennomføring:</b> Elevene blir delt inn i grupper på fem stykk. Hver gruppe får to benker.  Benker på langs:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevene må flytte benkene til motsatt side, uten at noen av elevene er i bakken. Er de i bakken må dem tilbake til start.</li> </ul>	13 min	<u>LER-Modellen</u>	<p>Her får elevene utfordret seg sammen med andre. De får ikke en måte å gjøre det på og må derfor samarbeide om å finne frem til den beste løsningen. De får bruke refleksjonene fra tidligere oppgaver inn i aktiviteten.</p>	<p>Elever som trekker seg unna → gå bort og prøve å motivere eleven. Kan si at gruppen trenger eleven for å kunne fullføre oppgaven bra.</p> <p>En elev tar hele styringen → kan presisere målet for timen, og at hele gruppen skal samarbeide sammen.</p> <p>Elever som lager hindrene ekstra vanskelig → kan presisere at målet er at alle skal kunne komme seg over</p> <p>Elever som bare vil være først over → presisere om at det ikke gjelder å være først, men om å finne en effektiv løsning som fungerer bra for gruppen.</p> <p>Elever som tar over styringen → presisere at det er en samarbeidsoppgave</p> <p>Elever som ikke blir inkludert → presisere</p>
--	---	--------	---------------------	---	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Samarbeide ut i fra egne forutsetninger</li> <li>• Løse problemløsende oppgaver sammen med andre</li> </ul>	<p>Tverrstilt benk:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevene må flytte benkene til motsatt side, uten at noen av elevene er i bakken. Er de i bakken må dem tilbake til start.</li> </ul> <p>Samle elevene i en halvsirkel:</p> <p><b>Spørsmål (I,G,P):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan fungerte målene vi satt oss?</li> <li>• Ble alle like mye inkludert?</li> <li>• Hva kan vi gjøre i neste omgang for å nå målet helt konkret?</li> </ul> <p>Elevene fortsetter nå med litt nye refleksjoner og går videre til tjukkas.</p> <p>Flyvende tjukkas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De samme gruppene som i V-benk. Matten skal flyttes til motsatt side, men kan ikke skubbes, løftes, trekkes, eller sparkes.</li> </ul> <p>Omvendt tusenbein:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tjukkasen skal flyttes til motsatt side av hallen. Rører den gulvet, må de tilbake til start. Etter startskuddet har gått, kan de ikke røre tjukkasen med hendene. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Kan gi tips på hva oppgaven heter.</b></li> </ul> </li> </ul>				<p>målet for timen og hva vi har snakket om tidligere økte.</p> <p>Elever som ikke finner noen måter å flytte benken/tjukkasen på → lærer kan gi veiledende spørsmål som “hvilke måter kan vi løfte benken på”?</p> <p>Skader som oppstår → la eleven hvile litt, fortsatt skadet så kan den være en lagleder.</p>
--	---	--	--	--	--

<b>Avslutning</b>	<p><b>Avslutning:</b> Refleksjon. Elevene samler seg gruppevis i en halvsirkel.</p> <p><b>Spørsmål (I,G,P):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan fungerte samarbeidet?</li> <li>• Hvordan klarte vi å nå målene for timen?</li> <li>• Hva kan vi fokusere på til neste gang?</li> <li>• Kan vi bruke noe av det vi har lært denne timen utenfor kroppsøvingstimene?</li> </ul> <p>Få elevene til å rydde inn utstyret.</p>	5 min	<u>LER-modellen</u>	Setter i gang refleksjonene om hva vi egentlig har lært denne timen. Elevene får også reflektert over at det ikke bare er i kroppsøving man skal samarbeide	Ingen elever deltar i refleksjonene → lærer kan spør direkte spørsmål om det som læreren observert