



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

«Kan vi fortsette å jobbe i små grupper, det føles mye tryggere å engasjere seg der»

*En aksjonsforskningsstudie der samarbeidslæring blir innført som ny
forskningsbasert pedagogisk modell*

Jens-Erik Furulund

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Norges Arktiske Universitet avd. Alta

Desember 2019



Sammendrag

Forskning på kroppsøvningsfaget i Norge tyder på at noen elever ikke liker faget og at faget preges av gamle tradisjoner og diskurser. I egen kroppsøvningsundervisning tror jeg manglende verbal involvering hos elevene er en av barriere for læring, utvikling og interesse for faget. Jeg hadde derfor et ønske om å utvikle undervisningen og en tanke om at samarbeidslæring som evidensbasert undervisning, kunne bidra til ønsket utvikling.

Hensikten med studien er en evidensbasert utvikling av egen praksis, ved å undersøke elevenes og mine erfaringer ønsker jeg å få et dypere innblikk i denne prosessen.

Forhåpentligvis vil denne utviklingen også inspirere andre til å utvikle egen praksis. Med dette utgangspunktet ble forskningsspørsmålet:

- Hvilke erfaringer gjør elever og en lærer seg når samarbeidslæring innføres som en ny undervisningsmetode?

For å oppnå hensikten med studien og svare på forskningsspørsmålet valgte jeg å gjøre en aksjonsforskningsstudie i min egen praksis. Data ble samlet gjennom feltnotater, elevenes logger og observasjoner gjort av en ekstern observatør. Dataene ble analysert gjennom en tematisk analyse, i samarbeid med et forskende felleskap. Videre ble funnene diskutert opp mot grunnlagsdokumenter, tidligere forskning og det teoretiske grunnlaget. Teoriene bak den konseptuelle tilnærmingen til samarbeidslæring og Deweys pedagogiske teori danner det teoretiske grunnlaget for diskusjonen.

Funnene i denne studien tyder på samarbeidslæring har bidratt til å utvikle et mer inkluderende læringsmiljø og at elevenes læring nå i større grad oppfyller kravene i grunnlagsdokumentene. Mer presist viser resultatene at de ufravikelige elementene i samarbeidslæring (positiv gjensidig avhengighet, individuelt ansvar, prosessvurdering, utvikling av sosiale ferdigheter og at man jobber ansikt til ansikt) har vært meget sentrale og bidratt til at elevene har blitt mer verbalt aktive. Økt fokus på læring, spesielt sosiale ferdigheter og evnen til å samarbeide er også tydelige funn. Prosjektet har utviklet min undervisning og vil forhåpentligvis kunne inspirere andre både på skolen og gjennom erfaringsdeling til å gjøre det samme.

Nøkkelord: **Kroppsøving, samarbeidslæring, aksjonsforskning og Dewey.**

Forord

Samarbeidslæring var nytt for meg før denne studien, men grunntankene bak matchet mine tanker om undervisning særdeles godt. Sammen med et stort engasjement for kroppsøving og et stadig ønske om utvikling er det motivasjonen bak denne oppgaven. Det er tidkrevende og utfordrerne å skrive en master oppgave, men med et tema man brenner for blir det lettere. Det var også veldig inspirerende å se hvordan temaet ble mer og mer relevant gjennom fagfornyelsen og hvordan kollegaer ble inspirert.

Uten en inspirerende og faglig dyktig veileder ville jeg aldri kunne gjennomført dette prosjektet. Jeg vil derfor rette en stor takk til Lars Bjørke som gjennom utallige diskusjoner og betraktninger har motivert meg til å dykke dypere, reflektere grundigere og formulere meg bedre. Takk for at du stilte opp og gjorde det mulig å sette i gang dette prosjektet. I tillegg vil jeg takke observatøren og alle som har lest korrektur for en essensiell jobb og nyttige diskusjoner. Videre studenter og ansatte ved UiT for en lærerik vei frem mot oppgaven.

Jeg vil også takke rektor, elever og ansatte ved skolen prosjektet ble gjennomført på, uten dere hadde det ikke vært mulig. Spesielt takk til alle som har inspirert meg med faglige diskusjoner og ikke minst oppmuntret meg. Jeg setter veldig pris på å bli tatt imot med åpne armer når jeg kommer med mine forslag og utfordringer til dere, og ikke minst at dere utfordrer meg hver dag til å yte det lille ekstra.

Til slutt vil jeg takke familie og venner som har oppmuntret meg, trodd på meg og blitt nedprioritert gjennom denne prosessen.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	ii
Forord	iii
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Forskningsspørsmål	4
1.2.1 Nøkkelbegreper:	4
1.3 Oppgavens oppbygning	5
2 Tidligere forskning	6
2.1 Kroppsøving i Norge	6
2.1.1 Grunnlagsdokumenter	6
2.1.2 Historisk blick på kroppsøving	8
2.1.3 Hva vet vi om kroppsøvingsfaget i Norge?.....	9
2.1.4 Modell basert undervisning	11
2.2 Samarbeidslæring	12
2.2.1 Samarbeidslæring i kroppsøving	13
3 Teoretisk rammeverk	15
3.1 Historisk blick på samarbeidslæring	15
3.2 Hvorfor bruke den konseptuelle forståelsen?	17
3.3 Den konseptuelle tilnærmingen til samarbeidslæring	18
3.3.1 Positiv gjensidig avhengighet.....	19
3.3.2 Individuelt ansvar	20
3.3.3 Samspill ansikt til ansikt	20
3.3.4 Sosiale ferdigheter og samarbeid	21
3.3.5 Prosessvurdering	21

3.4	Teorien bak samarbeidslæring.....	22
3.5	John Dewey som teoretisk rammeverk.....	23
3.5.1	Erfaringer med pedagogisk verdi	23
3.5.2	Refleksjon.....	25
3.5.3	Interessens betydning for læring	25
4	Vitenskapsteoretiske betraktninger og metodisk design	27
4.1	Ontologisk ståsted.....	27
4.2	Epistemologi.....	28
4.3	Aksjonsforskning.....	29
4.4	Det forskende felleskapet	31
4.5	Kontekst og deltagere	32
4.6	Den pedagogiske intervensjonen.....	34
4.7	Datainnsamling.....	37
4.8	Dataanalyse.....	38
4.9	Troverdighet	42
4.10	Overførbarhet.....	44
4.11	Etikk.....	44
5	Funn.....	46
5.1	Barrierer og fasilitatorer for å skape et inkluderende Læringsmiljø	46
5.1.1	Positiv gjensidig avhengighet og individuelt ansvar som fasilitatorer og barrierer for et inkluderende læringsmiljø	47
5.1.2	Refleksjon som inkluderingsverktøy.....	51
5.1.3	Individuell tilpasning og tryggheten i den lille gruppa	54
5.2	Sosiale ferdigheter som katalysator for samarbeid.....	57
5.2.1	Verbale bidrag i gruppa.....	58
5.2.2	Lytte som fasilitator for godt samarbeid	59

5.3	Elevenes læringsutbytte	61
5.3.1	Kroppsøving som læringsfag	62
5.3.2	Kroppslig læring.....	63
5.3.3	Kompetanse og forståelse.....	64
5.3.4	Selvledelse og gjennomføring.....	66
6	Diskusjon.....	68
6.1	Inkluderende læringsmiljø.....	68
6.1.1	Refleksjon.....	69
6.1.2	Tilpasset opplæring	70
6.1.3	Positiv gjensidig avhengighet og individuelt ansvar.....	71
6.1.4	Den lille gruppen.....	73
6.2	Kroppsøving som læringsfag.....	74
6.2.1	Sosiale ferdigheter og samarbeid	77
6.2.2	Kontinuitet i læringen.....	78
7	Konklusjon.....	80
7.1	Praktiske implikasjoner og videre forskning.....	81
	Referanseliste.....	83
	Vedlegg.....	90
	Vedlegg 1. Refleksjonsnotat	90
	Vedlegg 2. Elevlogger.....	91
	Vedlegg 3 observasjonsskjemaer	98
	Vedlegg 4 økt planer	102

Figurliste

Figur 1	de fem ufravikelige elementene i samarbeidslæring (Johnson & Johnson, 1989)	19
Figur 2	Aksjonsforskningshjulet (Casey et al., 2018).....	30

1 Innledning

Denne oppgaven undersøker implementeringen av samarbeidslæring i kroppsøving på en norsk ungdomsskole. Den retter søkelyset mot erfaringene til både elevene og læreren i et forsøk på å gjøre kroppsøvingsundervisningen evidensbasert. Videre under overskriften Bakgrunn, vil jeg gi et innblikk i faglige og personlige interesser, samt begrunne valg av tema og problematikk. Hensikten er å skape en forståelse av hva som er den personlige og faglige begrunnelsen for valg av tema. Med tanke på at jeg som forsker er sentral i produksjon, tolkning og analyse av data vil jeg være nøye med å redegjøre for min posisjon.

1.1 Bakgrunn

Som elev og barn har jeg alltid vært glad i både kroppsøving, idrett og uorganisert aktivitet på fritiden. Min glede av aktiviteten og samholdet er nok en medvirkende grunn til at jeg i dag er kroppsøvingslærer og nå også forsker på utvikling av kroppsøvingsfaget. Studietiden gjenspeiler min breie interesse for idrett, aktivitet og friluftsliv. Gjennom studietiden oppdaget jeg en stor glede ved å legge til rette for bevegelsesglede hos barn og unge. Denne gleden var nok hovedårsaken til valget om å bli kroppsøvingslærer og etter hvert ønske om å utvikle faget, som igjen er årsaken til at jeg forsker på faget.

Formålet med kroppsøvingsfaget er å inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Etter hvert som jeg fikk mer innsikt i kroppsøvingsfaget gjennom studietiden, praksis, jobb som lærer. Oppdaget jeg at skole ikke oppnådde formålet med faget for alle elevene. Denne opplevelsen støttes opp av den nasjonale kartleggingsstudien av kroppsøvingsfaget, som viser at man har en vei å gå for å oppnå formålet med faget for alle elever. Videre foreslår forfatterne av studien mulige tiltak for å forbedre kroppsøvingsfaget i fremtiden. De foreslår større variasjon i omgivelser, aktiviteter og læringsmetoder, mere elevmedvirkning og at elevene må være klar over hva de skal lære i faget (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018). Etter å ha lest rapporten, slo det meg at det å

varierte undervisningsmetoder er noe jeg både burde og har mulighet til å endre. Instruksjon blir trukket frem som den rådende undervisningsformen. Med rapporten frisk i minnet og en grundig refleksjon rundt egen undervisning, kom jeg frem til flere erkjennelser. Mine erfaringer med bevegelse, aktiviteter, idrett og kroppsøving er sterkt preget av instruksjon, til og med min opplæring i kroppsøvingsfaget er preget av instruksjon. Undervisningen i kroppsøvingen bør gå fra en lærersentrert til en elevsentrert undervisning. Når jeg tenker på hvordan elevene jobber med læring i timene, ser jeg at en av mine utfordringer ligger i å få elevene mer verbalt aktive. Spesielt kan det tenkes at noen elever går glipp av god læring fordi de har utfordringer med å involvere seg verbalt. Spørsmålet ble da: Hvordan kan jeg oppnå dette?

Evidensbasert undervisning er et uttalt ønske fra KD (2006). Jeg forstår evidensbasert praksis som en metode der grunnlaget for en handling ligger i forskningen, men bruken av forskningen tilpasses ut fra lærerens erfaring, praksisfelleskapet og konteksten den skal brukes i. Både som lærer i dagens skole og som masterstudent blir jeg opplært til å tenke at min undervisning bør være forankret i forskning. Med et sterkt ønske om å utvikle egen undervisning basert på evidensbaserte metoder gikk oppmerksomheten raskt mot aksjonsforskning. Aksjonsforskning beskrives som en eller flere personers søken etter å forbedre egen praksis i sin egen kontekst (Casey, Fletcher, Schaefer & Doug, 2018). Den årlige metodekonferansen for kroppsøvingsforskere på Elverum hadde høsten 2018 aksjonsforskning som tema. Det ble naturlig for meg å besøke denne konferansen, der ble jeg introdusert for og inspirert til å undersøke samarbeidslæring nærmere. Oecd(2013) og flere store metaanalyser av elevers læring trekker frem samarbeidslæring som en av flere undervisningsmetoder en lærer bør bruke (Mitchell, 2014; Petty, 2009). Med et dypere dykk og videre lesning av forskning på samarbeidslæring i kroppsøving (Dyson & Casey, 2012), ble jeg inspirert til å ta i bruk metoden og tror den kan svare på noen av mine utfordringer i undervisningen.

En mulig tilnærming kunne vært å gått bredt ut og undersøkt om lærere bruker samarbeidslæring eller hvorfor de eventuelt ikke bruker det. Men målsetningen og motivasjonen bak denne oppgavene er å skape en endring, ikke nok en rapport som kanskje blir lest. Petty (2009), Mitchell (2014) og Moen et al. (2018) etterspør at fagpersoner med

forskningskompetanse og god kjennskap til skolen omsetter metoden til praksis, vurderer overførbarheten og kan formidle resultatene på en praktisk måte. Denne oppgaven søker å være et svar på en slik utfordring. Som metode for å oppnå dette har vi gjennomført et aksjonsforskningsprosjekt der jeg innfører samarbeidslæring på en skole og i en klasse jeg allerede kjenner. Ogden (2013) argumenterer for at skoleforskning bør gi troverdige svar på praktiske utfordringer og at funnene lett kan omsettes i praksis. For å styrke troverdigheten vil jeg i denne oppgaven legge vekt på min egen stemme, elevenes stemme, observasjoner av en kritisk kollega og drøftinger med en veileder med brei erfaring innen samarbeidslæring og kroppsøving. For å belyse nytten og praktiske utfordringer ved å innføre samarbeidslæring i kroppsøving vil jeg i denne oppgaven fokusere på mine og elevenes erfaringer. Både de positive erfaringene og utfordringene elever og læreren møter. Dette leder videre til forskningsspørsmålet og målsetningen for studiet.

1.2 Forskningsspørsmål

Målet med denne oppgaven er å gi et eksempel på hvordan man kan implementere samarbeidslæring som forskningsbasert undervisningsmetode i kroppsøving. Jeg ønsker å formidle mine og elevenes erfaringer. Både utfordringer og gode løsninger vil bli diskutert, for å gi leseren troverdige svar på praktiske utfordringer.

Forskningsspørsmål:

- Hvilke erfaringer gjør elever og en lærer seg, når samarbeidslæring innføres som en ny undervisningsmetode?

Hensikten med studien var en evidensbasert utvikling av egen praksis, med ett spesielt fokus på elevenes verbale involvering i undervisningen. Ved å undersøke elevenes og mine erfaringer ønsket jeg å få ett dypere innblikk i denne utviklingsprosessen, forhåpentligvis vil både prosessen og oppgaven inspirere andre til å utvikle egen praksis.

1.2.1 Nøkkelbegreper:

Erfaring

I denne oppgaven vil jeg bruke en forståelse av begrepet erfaring som er sterkt inspirert av filosofen John Dewey og hans begrep experience (Dewey, 1916). Slik jeg tolker og bruker begrepet er det to dimensjoner i erfaringen. På norsk vil vi kanskje kalle det for erfaringer og opplevelser. Jeg ønsker å undersøke både hva som skjer, men også hvordan det oppleves av de ulike aktørene. Begrepet søker å ta høyde for at noe fysisk skjer, men vil oppleves ulikt for de involverte. Opplevelsen vil være preget av konteksten og den enkeltes tilstand og tidligere erfaringer. Begrepet vil bli grundigere belyst i 3.5.1.

Samarbeidslæring

En pedagogisk modell som innebærer fem ufravikelige elementer man bør ha med i undervisningen for å oppnå ønsket læringsutbytte. Nærmere beskrevet i 3.3.

1.3 Oppgavens oppbygning

Kapittel 2, *Tidligere forskning*, presenteres forskning som er relevant for oppgaven både innenfor kroppsøving, samarbeidslæring og samarbeidslæring i kroppsøving. I kapittel 3, *Teoretisk perspektiv*, presenteres det teoretiske rammeverket for oppgaven, det bygger på Teoriene bak samarbeidslæring og Deweys teori på læring. Kapittel 4, *Vitenskapsteoretiske betraktninger og metodisk design*, tar for seg det vitenskapsfilosofiske ståstedet, hvordan studien har blitt gjennomført og hvorfor. Funnene i denne undersøkelsen blir presentert i kapittel 5, *Funn*. Funnene blir så diskutert opp mot grunnlagsdokumenter, tidligere forskning og teori i kapittel 6, *Diskusjon*. Avslutningsvis svarer jeg på problemstillingen i kapittel 7, *Konklusjon* og antyder veien videre.

2 Tidligere forskning

Med bakgrunn i forskningsspørsmålet og tanken om å være en del av utviklingen i kroppsøvingsfaget vil jeg i denne delen av oppgaven ta for meg grunnlagsdokumenter, tidligere forskning på kroppsøving og samarbeidslæring. Jeg vil benytte både Norsk og internasjonal forskning, Hvilke forskningen jeg velger å presentere er basert på relevans i forhold til tema og kontekst, nyere forskning har blitt foretrukket. Det er få om noen norske studier innenfor samarbeidslæring i kroppsøvingsfaget, jeg må derfor støtte meg til internasjonal forskning.

2.1 Kroppsøving i Norge

Innledningsvis vil kort redegjøre for de viktigste dokumentene som ligger til grunn for opplæringen i kroppsøvingsfaget. Dette er Opplæringsloven, sammen med læreplanens overordnede del, og læreplan for fag, disse dokumentene omtaler jeg som grunnlagsdokumenter. Videre vil jeg sette faget i et historien perspektiv og undersøker hva vi kan lære av det, til slutt vil jeg ta for meg forskning som sier noe om hvordan det står til med kroppsøvingsfaget i Norge.

2.1.1 Grunnlagsdokumenter

Opplæringsloven legger grunnlaget for grunnskoleopplæringen i Norge. Læreplanverket er en forskrift til opplæringsloven og styrer innholdet i opplæringen, den består av overordnet del, fag og timefordeling og læreplaner i faget. Overordnet del beskriver verdier og prinsipper for grunnopplæringen, overordnet del for fagfornyelsen 2020 lå til grunn for denne studien (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Prinsipper for læring, utvikling og danning vil være spesielt viktige i denne studien, og vi har spesielt lagt vekt på elevenes sosiale læring. KD(2018) vektlegger at elevens faglige og sosiale læring henger nøye sammen. Videre at opplæringen skal fremme god kommunikasjon, samarbeid og empati. Det blir presisert at: *«Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar» (Kunnskapsdepartementet, 2018, 2.1 sosiale læring og utvikling)*. Utvikling av sosiale ferdigheter og evnen til å samarbeide er derfor en sentral del av kroppsøvingfaget.

Når det gjelder elevenes kompetanse i faget skal opplæringen gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse for sentrale elementer og sammenhenger innenfor ett fag. *«Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre»(Kunnskapsdepartementet, 2018, 2.2 kompetanse i fagene)*. Det blir derfor viktig å jobbe med sentrale elementer over tid og med ulike innfallsvinkler og metoder i faget.

Prinsipper for skolens praksis har også vært en del av rammene for denne studien, med ett ønske om å utvikle ett mer inkluderende læringsmiljø. Skolen plikter ifølge KD å: *«utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle».*

(Kunnskapsdepartementet, 2018, 3.1 Et inkluderende læringsmiljø). De legger vekt på at ett inkluderende læringsmiljø kjennetegnes av at det er raust og støttende, slik at elevene stimuleres til faglig og sosial utvikling. For at læringsmiljøet skal være inkluderende plikter også skolen å legge til rette for tilpasset opplæring slik at alle elevene opplever motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring. Tilpasset opplæring krever en dyp forståelse av elevenes forutsetninger og slik at skolen kan ha realistiske forventninger til hver enkelt elev.

Opplæringen kan tilpasses gjennom arbeidsformer, pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering og vurdering. Disse prinsippene legger klare føringer for hvordan opplæringen skal foregå.

Den faglige opplæringen i denne studien har fulgt K-06 som under prosjektet var gjeldene læreplan for faget. Formålet med faget er formulert slik: *«Kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede»(Utdanningsdirektoratet, 2015b, Føremål)*. Det blir videre lagt vekt på at elevene

skal oppleve gled og mestring gjennom ett breitt utvalg av aktiviteter og lek. Dette legger tydelige føringer for hva som er det mest sentrale i faget.

I denne studien vil veiledningen til læreplanen(2015a) og fagets egenart stå sentralt.

«Gjennomgående og på tvers av hovedområder skal læringsaktivitetene samlet sett gi elevene bred bevegelseskompetanse, med tilhørende kunnskap om aktivitet, trening og helse.

Aktivitetene skal videre styrke samhandlingskompetanse, kroppsbevissthet og evne til å drive seg selv i aktivitet». (Utdanningsdirektoratet, 2015a, fagets egenart). Opplæringen skal bidra til læring innenfor disse fire hoveddomenene.

Disse grunnlagsdokumentene danner sammen grunnlaget for hvordan opplæring i kroppsøving skal drives. Videre vil vi se på hvilke diskurser som har vært med på å forme kroppsøvingfaget i ett historisk perspektiv.

2.1.2 Historisk blikk på kroppsøving

I et forsøk på å forstå hvordan fremtidens kroppsøving kan se ut og ikke minst for å styrke fagets relevans i fremtiden, kan det være nyttig å se på noen historiske analyser av faget. Kirk (2010) har gjort store analyser av fagets historie i en Britisk-Australsk kontekst. Han skriver at fagets historiske røtter stammer fra gymnastikken og en forberedelse til militær deltagelse. I skolen ble de utdanningsmessige fordelene vektlagt, med disiplin og lydighet i hovedsetet. I etterkrigstiden rundt 1950 gjør faget en dreining mot at idrettsteknikker er det mest sentrale. Kirk argumenter for at denne dreiningen har mange samfunnsmessige årsaker. Fokus på fysisk aktiv livstil, fremvekst og profesjonalisering av idrett og tettere bånd mellom idrett og skole for å nevne noen. Dette sterkt idrettslige og tekniske synet på kroppsøving er fortsatt det dominerende ifølge Kirk.

På grunn av lite studier i Norge velger jeg å sammenligne den Britisk-Australske konteksten med en Norsk-Svensk kontekst. Augestad(2003) argumenterer for at hovedgrunnen til innføring av kroppsøving i Norge var å styrke landets militære beredskap, dette formålet var

det rådene frem til 1925. Fra skolens side var det i liket med den Britisk-Australske konteksten disiplin og karakterdanning som var det mest sentrale. Gymnastikken sto sentralt i denne perioden og kunne tjene begge formål. Fra 1925 gjør kroppsøving i Norge en dreining mot helseopplæring, her skiller Augustads funn seg fra Kirk. I Norge blir idrett mer et mål for å oppnå god helse enn et mål i seg selv. Det er lite forskning på hvordan faget har blitt praktisert mellom 1960 og 2010 (Aasland, 2019). Likevel hevder Säfvenbom (2010) at det er godt belegg for å hevde at faget preges av et snevert helsebegrep og idrettslige ferdigheter de siste femti årene. I Likhet med Kirk(2010) sine funn i Britisk-Australsk kontekst, mener Annerstedt (2008) at den Skandinaviske kroppsøvingen er preget av en multiaktivitetskultur, med mye vekt på ballspill og grunntrening. Dette støttes også av den nasjonale kartleggingsstudien i kroppsøving (Moen et al., 2018). I sin gjennomgang av forskning på dagens praksis i kroppsøving konkluderer Aasland med at det er en aktivitets- og fysiologidiskurs som dominerer faget. Det viktigst med undervisningen blir at elevene er aktive og har et relativt høyt intensitetsnivå.

Både Kirk(2010) og Aasland(2019) konkluderer med at faget trenger noen radikale endringer for å sikre sin posisjon som skolefag i fremtiden. Dette innebærer økt relevans til nåtidens bevegelseskultur, sammenheng mellom hva som læres og hva som kreves for å være fysisk aktiv på fritiden, et nytt syn på dyktighet i kroppsøving og at kroppsøving er med på å overføre, reprodusere eller fornye kulturelle verdier. Aasland trekker frem dybdelæring som et viktig redskap, men også at elevene får reflektere over sin egen læring. Dette krever at vi går bort i fra en modell der elevene i hovedsak blir instruert og aktivisert. Jeg vil videre se på en nylig publisert studie om tilstanden til norsk kroppsøving. Det er veien videre for faget som er det sentrale for denne oppgaven, jeg vil derfor også sammenligne hva historien og tilstandsrapporten kan lære oss.

2.1.3 Hva vet vi om kroppsøvingfaget i Norge?

Den nasjonale kartleggingsstudien av kroppsøvingfaget i grunnskolen, «Når ambisjon møter tradisjon» (Moen et al., 2018) omfatter elever, lærere og skoleledere fra hele landet. Studien gjør mange funn, her vil jeg trekke frem de som er mest sentrale for denne oppgaven, samt

forskernes tanker om fremtidens kroppsøving. Moen et al. (2018) konkluderer med at kroppsøving er et populært fag og at det er noe mer populært blant gutter enn jenter, samtidig viser den også at elevmassen liker faget mindre jo eldre de blir. For å gjøre noe med disse utfordringene foreslår de flere tiltak, det første er større variasjon i innhold. Nå preges faget av ballspill og grunntrening, forskerne mener dans, moderne aktiviteter og nærfriluftsliv må få større plass. For å holde på interessen for faget gjennom skoleløpet, peker de på større variasjon i lokasjoner og innhold som nøkkelfaktorer. De trekker frem at faget er preget av lærerstyring og instruksjon, dette kan være hemmende for motivasjonen. Elevmedvirkning og større variasjon i undervisningsmetoder sees på som mulige løsninger. Et annet funn de trekker frem er at det er uklart for elevene hva de skal lære i faget, dette kan komme av at faget forblir tradisjonelt og ikke tar opp i seg fagfornyelse knyttet til innhold, læringsmetoder, elevmedvirkning og grunnleggende ferdigheter.

Kvikstad og Vinje(2019) har skrevet et kapittel om alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøvingsfaget. Dette kapittelet bygger på tidligere forskning, utforsking av begrepet alternative bevegelsesaktiviteter brukt i kroppsøvingsfaget og en studie med intervjuer av kroppsøvingslærere. Konklusjonen i deres kapittel ønsker å utfordre Moen et al. (2018) og deres forståelse av at alternative (eller moderne) bevegelsesaktiviteter er mer eller mindre fraværende. Kvikstad og Vinje hevder at Kroppsøvingslærerne har en veldig brei forståelse av begrepet og fyller det med innhold som fremmer trivsel, er preget av lek, er inkluderende og har lav terskel. Videre ønsker de å diskutere begrepet alternative bevegelsesaktiviteter og trekker frem at lærere og læreplanverket har en ulik forståelse av begrepet. Dette kan medføre at man ikke oppnår hensikten med å sette fokus på denne typen aktiviteter.

Säfvenbom et al. (2015) har gjort en relativt stor studie der de undersøker over 2000 elever i ungdomsskole og videregående skole, de så på holdninger og motivasjon for kroppsøving. De fant ut at de fleste elevene liker kroppsøvingsfaget, men at jenter liker det mindre enn gutter og interessen synker med alderen. Dette samsvarer godt med funnene til Moen et al. (2018). Studien viste også en stor korrelasjon mellom det å delta i konkurranseidrett på fritiden og både motivasjon og holdninger til kroppsøvingsfaget, kontrollert for de som bare liker aktiviteter ikke konkurranseidrett. Forfatterne konkluderer med at i likhet med tidligere studier er kroppsøvingsfaget preget av idrettsdiskursen. Videre legger de vekt på at denne

diskursen kan medføre at man ikke når de uttalte målene for kroppsøvningsfaget. Forfatterne etterspør et kroppsøvningsfag som er mer utforskende, tar hensyn til grunnleggende menneskelige behov og autonomi, fokuset bør ligge på å utforske varierte bevegelseserfaringer som er relevante for elevenes liv. Dette for å styrke elevenes motivasjon og holdninger i første omgang, for i andre omgang å føre til en fysisk aktiv livstil.

Med bakgrunn i forskning som indikerer at den treningsfysiologiske diskursen preger kroppsøvningsfaget, gjorde Aasland et al. (2017) en undersøkelse der de observerte 92 kroppsøvingstimer. Hensikten var å studere hvordan energiske aktiviteter er representert i kroppsøvningsfaget. De konkluderer med at faget fortsatt praktiseres med bakgrunn i fysiologiske og militære diskurser og at de energiske aktivitetene legitimeres utfra disse. De hevder at dette utelukker en moderne opplæringspraksis og at de diskursene som preger læreplanene ikke blir gjeldende i praksis.

Både det historiske blikket på kroppsøving og tilstandsrapporten gir oss noen indikasjoner på hva som blir viktig i kroppsøvningsfaget fremover. De enes om at faget fortsatt preges av militære-, fysiologiske- og idrettslige diskurser. Studiene peker på flere mulige løsninger, et større fokus på alternative og relevante bevegelsesaktiviteter, da også med tanke på hva man ønsker å lære gjennom disse aktivitetene. Videre fremheves det at elevene bør settes i sentrum, de bør i større grad bli medvirkende og aktivitetene bør gjenspeile hele elevgruppen. Alle forskningsarbeidene trekker frem hvordan et større fokus på intensjonene i fagets læreplan kan være med å styrke faget. De formidler funn på at faget ikke favner om alle aspektene presentert i læreplanen og at vi har behov for det de kaller et breiere fag med større vekt på læring. Jeg vil videre se om modellbasert læring kan være med å svare på noen av utfordringene kroppsøvningsfaget står ovenfor.

2.1.4 Modell basert undervisning

David Kirk er en av de fremste til å argumentere for modellbasert læring i kroppsøving. Hans arbeid baseres på det britiske faget Physical Education, men som Aasland(2019) konkluderer med har Physical Education og kroppsøving mange av de samme utfordringene. Modellbasert

læring støttes også av Petty (2009), Dyson og Casey (2012). Kirk (2013) trekker frem to hovedargumenter for å bruke en modellbasert praksis. For det første kan man med riktig bruk av modeller sørge for at læring, innhold og kontekst samsvarer med det ønskede læringsutbyttet i kroppsøving. For det andre er det en mengde empiri som støtter at en modellbasert praksis kan oppnå det ønskede læringsutbyttet, tillegg til å skape et autentisk, relevant og meningsfullt læringsmiljø. Ikke minst hevder Kirk at modellbasert læring kan få barn og unge til å verdsette en fysisk aktiv livsstil. I neste del vil jeg se nærmere på samarbeidslæring som en form for modellbasert læring.

2.2 Samarbeidslæring

Jeg vil nå presentere forskning på samarbeidslære som modell for undervisning og etter hvert spisse mer inn mot forskning på samarbeidslæring i kroppsøvingsfaget. I denne delen vil jeg gjøre rede for forskning på samarbeidslæring som pedagogisk modell og hvilke funn som gjør det interessant for meg å benytte meg av modellen. Videre vil jeg forsøke å se på om modellen kan være ett mulig svar på noen av utfordringene kroppsøving står ovenfor.

Deutch(1949) viser at samarbeid er mer effektivt enn konkurranse. Det er utført mer enn 550 eksperimentelle undersøkelser og over 100 korrelasjonsstudier knyttet til samarbeid, konkurranse og individuell innsats. I en gjennomgang av disse studiene konkluderer Johnson og Johnson(1989) med at samarbeid er å foretrekke. Ifølge Johnson og Johnson har samarbeid har en positiv korrelasjon med: Produktivitet og prestasjoner, kvalitet i mellommenneskelige relasjoner og Mental helse og sosial tilpassing. Dette støttes også av flere som har jobbet mye med samarbeidslære (Casey & Goodyear, 2015; E. G. Cohen, 1994; Dyson & Casey, 2012; Kagan, Stenlev & Westby, 2018; Putnam, 1993; Slavin, 1996) Forskning på samarbeidslæring er en av de største suksesshistoriene innenfor pedagogisk forskning hevder Slavin (1996). Han trekker frem at det har blitt gjort hundrevis av studier både i felt og laboratorier som bekrefter samarbeidslæringens effekt på elevers læring. Gillies (2006) fant også at samarbeidslæring fører til mer aktiv deltagelse hos elevene. Videre fant han at samarbeidslæring føles mer meningsfullt og at elevene opplever at de medvirker mer, dette

fører til at elevene angriper mer komplekst innhold. Samarbeidslæring kjennetegnes altså av at man tilegner seg det faglige samtidig som man utvikler sine sosiale ferdigheter. Når dette gjøres på en god måte får man en rekke positive effekter. Videre vil jeg spisse meg inn på hva samarbeidslæring kan bidra med innenfor kroppsøving.

2.2.1 Samarbeidslæring i kroppsøving

En litteraturstudie av elevenes læring gjennom samarbeidslæring viser at læring skjer i alle fire domener: kognitivt, sosialt, kroppslig og affektiv. Samarbeidslæring som pedagogisk modell, kan derfor hevdes å oppnå det legitimerede læringsutbyttet i PE (Casey & Goodyear, 2015). Kirk(2013) argumenterer for at ved å oppnå læring i alle fire domener, styrker man elevenes mulighet for fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede.

I en studie fra New Zealand argumenterer Ovens, Dyson og Smith (2012) for at Samarbeidslæring er en god metode for å lære sosiale ferdigheter. Dette støttes også av Fernández-Río og Méndez-Giménez (2012), Lafont (2012) og Velázquez-Callado (2012). De trekker også frem hvordan undervisningen blir mer elevaktiv. Elevene lærer å utforske på egenhånd og kreativitet stimuleres. Utvikling av fysiske egenskaper og læring gjennom fysisk aktivitet trekkes frem som tydelige funn hos Bähr og Wibowo (2012) og Lafont. De mener samarbeidslærer legger til rette for at elevene kan lære i aktivitet og for at elevene kan knytte den kognitive og fysiske læringen sammen. At elevenes kognitive læring styrkes gjennom samarbeidslæring støttes også av Velázquez-Callado.

Fernández-Río og Méndez-Giménez (2017) sin studie viser at samarbeidslæring kan virke positivt på motivasjonen til elever. Når elevene jobber ansikt til ansikt med både sosiale ferdigheter og gruppeprosesser vil det støtte elevenes affektive læring. Videre vil fokuset på prosessvurdering hjelpe elevene til å se sammenhenger mellom tidligere erfaringer, dagens erfaringer og fremtidige erfaringer. Når elever og lærere gjør dette vil erfaringene kunne brukes i en større sammenheng også utenfor skolen.

Samlet sett kan vi si at forskningen på samarbeidslæring i kroppsøving peker mot at modellen kan være nyttig hvis man søker undervisning basert på læreplanverket, som blir trukket frem som en stor utfordring i dagens norske kroppsøving.

3 Teoretisk rammeverk

Den teoretiske rammen for studiet er basert på sosiokulturell læringsteori og Deweys syn på læring. Samarbeidslæring blir presentert som pedagogisk modell i dette perspektivet. Jeg vil sette samarbeidslæring i en historisk kontekst, hvordan har den oppstått, utviklet seg og gjort sitt inntog i kroppsøving. Deretter vil jeg gjøre rede for mitt ståsted innenfor samarbeidslæring og den konseptuelle tilnærmingen til samarbeidslære jeg bygger undervisningen på. Videre vil jeg trekke frem de sosiokulturelle teoriene samarbeidslære bygger på, før deweys teori på læring blir belyst.

3.1 Historisk blikk på samarbeidslæring

Samarbeidslæring gjorde sitt inntog i kroppsøving så sent som på 2000 tallet. Den ble da adoptert fra andre skolefag, modellen ble utviklet allerede på 1970 tallet (Dyson & Casey, 2012). Bakgrunnen for å utarbeide modellen var bekymringen om at elever sjelden får muligheten til å utvikle sine sosiale ferdigheter, i et tradisjonelt læringsmiljø preget av konkurranse og individualitet (Slavin, 1996). Ved å kombinere sosial og faglig læring ønsket man å utvikle elevenes sosiale ferdigheter samtidig som de forberedes på å mestre og samhandle i et samfunn som utvikler seg stadig raskere (Kagan et al., 2018). Siden 70 tallet er det gjort mer enn 550 eksperimentelle undersøkelser og over 100 korrelasjonsstudier knyttet til samarbeid, konkurranse og individuell innsats. I en gjennomgang av disse kommer Johnson og Johnson (1989) frem til at sammenlignet med tradisjonell pedagogikk medfører samarbeidslæring økt måloppnåelse, selvtillit, sosiale ferdigheter og kognitiv læring hos elevene.

Kagan, Johnson og Johnson, Slavin og Cohen har vært svært sentrale i utviklingen av samarbeidslæring. Disse fire grunnleggerne har et noe ulikt syn på hvilke elementer i modellen som maksimerer læring og måloppnåelse (Casey, 2010). De fire grunnleggerne enes om at sosial Independence theory og sosiokulturelle teorier legger grunnlaget for modellen,

men for å forstå elevens læring bygger de på ulike teorier. Dette medfører at modellene bygger på mange felles verdier og har mange likhetstrekk. De fire retningene har til felles at de bygger på samarbeid og at elevene skal støtte hverandre i læringen, dette skal helst foregå i små grupper. Teoriene har en felles tanke om at hvert gruppelem må føle ett individuelt ansvar, men at gruppens mål kun nås når alle medlemmene bidrar. Gruppene skal også jobbe med de sosiale prosessene innad i gruppa. Retningene har flere likhetstrekk enn forskjeller, men på bakgrunn av adferdsteorier, motivasjonsteorier og sosiokognitive teorier har de utviklet fire separate syn på samarbeidslæring som alle brukes i dag (Putnam, 1993).

Den konseptuelle forståelsen utviklet av David og Roger Johnson. Den bygger på at lærere kan lære seg fem nøkkelementer og tilpasse dem til ulike situasjoner og steder. Undervisningen skal i størst mulig grad bygge på disse fem elementene. Elementene kan tilpasses ulike fag, mål og kontekster. Målet er å skape en fleksibilitet i modellen som gjør det enklere å tilpasse den til din undervisning. (Putnam, 1993).

Den faglige(Curricular) tilnærmingen er utviklet av Robert Slavin for å gi spesifikt læringsutbytte i klasserommet. Denne tilnærmingen gir lærere veldig klare oppskrifter på hvordan man kan undervise i ett gitt fag og mot spesifikke mål (Putnam, 1993). Som gode redskaper blir felles poengregning for gruppen og tydelige mål trukket frem. Dette innebærer at gruppa vet godt hva målet for oppgavene er og at de gjerne samler en poengsum for resultatene. Disse strukturene har vist seg veldig effektive og er godt dokumentert. I denne modellen endrer man undervisning og bruker tilnærmet ferdige undervisningsopplegg. (Slavin, 1996).

I motsetning til den faglige tilnærmingen er den strukturelle tilnærmingen til Spencer Kagan uavhengig av innhold, fag og mål. Den består av mange strukturer(organiseringsformer) som kan brukes uavhengig av fag og mål. Han ønsket et større fokus på de sosiale ferdighetene i skoleverket og ønsker et fokus på belønning av positiv gruppeadferd. Med denne tilnærmingen kan man velge en av veldig mange strukturer. Man velger en struktur man tror er hensiktsmessig i forhold til det målet man ønsker å oppnå. (Putnam, 1993).

Den komplekse tilnærmingen utviklet av Elizabeth Cohen bygger på teorien om ulike intelligenser. Målet med modellen er å utvikle kognitive-, språklige- og akademiske ferdigheter. Modellen baserer seg på komplekse oppgaver gitt til elevene, oppgavene krever at elevene jobber på mange ulike måter for å løse dem. Elevene er trent i å samarbeide og får ulike roller innad i gruppen (Putnam, 1993).

Videre i oppgaven vil jeg redegjøre grundigere for den konseptuelle tilnærmingen til samarbeidslæring. Jeg vil grunngi hvorfor jeg har valgt den tilnærmingen og utdype hva den konseptuelle tilnærmingen innebærer.

3.2 Hvorfor bruke den konseptuelle forståelsen?

Når man ser på de fire tilnærmingene til samarbeidslæring kan man se at det er et viktig skille mellom den faglige og den strukturelle tilnærmingen på den ene siden og den konseptuelle og komplekse på den andre siden. Den faglige og strukturelle tilnærmingen gir lærerne klare retningslinjer for hvordan de skal drive undervisning med samarbeidslæring. Det blir lagt klare føringer for hvordan klassene skal organiseres og hvordan læringen skal foregå. I noen tilfeller også hva som skal læres (Kagan et al., 2018; Putnam, 1993; Slavin, 1996). På den andre siden bygger den konseptuelle og den komplekse tilnærmingen på noen sentrale elementer eller prinsipper. Disse fungerer som et rammeverk for undervisningen. Læreren kan tilpasse undervisningen med utgangspunkt i de grunnleggende elementene. Her får man ikke en ferdig oppskrift på undervisningen, men endrer på undervisningen slik at den inneholder de grunnleggende elementene. Dette for å sett i gang og styrke elevenes samarbeid i små grupper (Johnson & Johnson, 2006).

Dyson og Casey (2012) fremhever fleksibiliteten i den konseptuelle tilnærmingen til samarbeidslæring. De legger vekt på at man kan lære seg å bruke de fem grunnelementene for så å tilpasse dem til målene og undervisningen. Det er en av hovedgrunnene til at valget falt på den. I denne oppgaven var det viktig at undervisningen kunne tilpasses den norske læreplanen, min årsplan og klassen slik at elevene er sikret den undervisningen de har krav

på. En metaanalyse av de fire tilnærmingene støtter denne påstanden. Et annet funn i samme metaanalyse var at tilnærmingene til Slavin og Kagen var lettere å ta i bruk. Det er selvfølgelig gunstig at en metode er enkel å ta i bruk, men det var ikke det viktigste argumentet for meg, for min del veier fleksibiliteten tyngre (Johnson, Johnson & Stanne, 2000). Metaanalysen er foretatt av Johnson og Johnson som også har utviklet den konseptuelle tilnærmingen. Jeg tar derfor med i betraktningen at analysen kan være påvirket av bias. Johnson et al så også på elevenes læring i sin metaanalyse. De kom frem til at den konseptuelle tilnærmingen med vekt på sosial avhengighet gå størst læringsutbytte. Dette var også et tungtveiende argument for å bruke den konseptuelle tilnærmingen.

3.3 Den konseptuelle tilnærmingen til samarbeidslæring

I denne delen vil jeg utdype Johnson og Johnson (2006) sin konseptuelle tilnærming til samarbeidslæring. Dyson og Casey(2016) bygger på denne tilnærmingen når de formidler hvordan samarbeidslæring kan brukes i kroppsøving. Min stilling innenfor samarbeidslæring bygger mest på denne forståelsen, men jeg har også hentet inspirasjon fra de andre opphavsmennene. Men først vil j

Den konseptuelle tilnærmingen til samarbeidslæring utviklet av Johnson og Johnson (2006) bygger på. Social interdependence theory utviklet av Deutch (1949). Den fremhever viktigheten av samarbeid og hvordan gruppelemmene bør være positivt avhengige av hverandre. Denne teorien ledet Johnson og Johnson til å innføre positiv avhengighet og gruppemål som ufravikelige elementer i samarbeidslæring.

Den konseptuelle tilnærmingen bygger også på adferdspsykologiske, kognitive teorier og sosiokulturelle teorier. Basert på disse tre teoretiske posisjonene utviklet Johnson og Johnson (2006) fem elementer som er de sentrale byggesteinene i den konseptuelle tilnærmingen. Dyson og Casey(2016) bruker de samme fem grunnleggende elementene i sin forståelse av samarbeidslæring rettet mot kroppsøving.

Positive Interdependence: students perceive that they need each other in order to complete the task.

Face-to-Face Promotive Interaction: Students promote each other's learning by helping, sharing and encouraging efforts to learn.

Individual Accountability: Each students' performance is frequently assessed and the results given to the group and the individual.

Interpersonal and Small Group Skills: groups cannot function effectively if students do not have and use the needed social skills.

Group Processing: groups need specific time to discuss how well they are achieving their goals, and maintaining effective working relationships among members.

Figur 1 de fem ufravikelige elementene i samarbeidslæring (Johnson & Johnson, 1989)

3.3.1 Positiv gjensidig avhengighet

Positiv gjensidig avhengighet er noe mange kroppsøvingslærere legger godt til rette for, Dyson og Casey(2016) hevder at lærere på mange måter er eksperter på nettopp dette elementet av samarbeidslæring. Positiv gjensidig avhengighet vil si at gruppens mål bare kan oppnås hvis elevene jobber sammen og støtter seg til hverandre. Johnson et al.(1996) omtaler det som at elevene: «*er i samme båt, de flyter eller synker sammen*». I kroppsøving ser vi eksempler på dette hele tiden, være seg stafetter, lagspill og gruppeleker. For å kunne få til tre slag på en side i volleyball, er vi avhengige av at lagkameratene våre bidrar.

Vi snakker om positiv gjensidig avhengighet når eleven opplever at de kun kan nå målet for gruppa, hvis hvert enkelt grupped medlem når sitt mål. På denne måten blir elevene ansvarlige for ikke bare sin egen læring men også for at alle grupped medlemmene lærer (Dyson & Casey, 2016). Hvis man ser for seg en oppgave der en elev kan «bære» hele gruppen og de andre grupped medlemmene blir «gratispassasjerer», snakker vi ikke om gjensidig positiv avhengighet. Et eksempel på dette kan være å finne en post ved hjelp av kart, en elev orienterer og finner posten, mens de andre elevene kun følger etter. Den virkelige testen på gjensidig positiv avhengighet er ifølge Johnson et al.(1996) at elevene virkelig bryr seg om hverandres læring. Det er først da de «*flyter eller synker sammen*».

3.3.2 Individuelt ansvar

I samarbeidslæring ønsker man at elevene skal føle et individuelt ansvar for gruppas prestasjon og læring. I kroppsøving ønsker vi at elevene skal føle ansvar for å utvikle seg sosialt, motorisk eller tilegne seg nye kunnskaper. Hvorvidt hver elev utvikles kan være vanskelig å vurdere, derfor er det viktig at timene planlegges slik at hvert gruppe-medlem må «*dra sin del av lasset*» (Dyson & Casey, 2016; Johnson & Johnson, 2006). Individuelt ansvar henger nøye sammen med positiv gjensidig avhengighet, begge elementene underbygger at det ikke er rom for at noen ikke bidrar og dermed ikke lærer. Individuelt ansvar sees som nøkkelen til individuell utvikling. De støtter seg til Vygotsky og tenker at: «*det Barn kan klare sammen i dag, kan de klare alene i morgen*».

3.3.3 Samspill ansikt til ansikt

En grunnleggende faktor for godt samarbeid er at medlemmene ofte, gjerne hele tiden jobber ansikt til ansikt. Det å være tett på hverandre muliggjør at man kan løse oppgaver sammen og hjelpe hverandre i å lykkes. Når gruppene jobber tett og støtter hverandre i oppgavene bidrar det til den gjensidige positive avhengigheten (Johnson & Johnson, 2006). For at samspillet skal bli ekstra inspirerende er det gunstig at elevene oppmuntrer hverandre. Dette kan kun gjøres ansikt til ansikt i en kroppsøvingstime. Hvis gruppe-medlemmene jobber med individuelle oppgaver på ulike steder, som så settes sammen til ett resultat, vil man gå glipp av disse positive effektene. For at gruppe-medlemmer skal kunne bidra positivt i gruppen er det viktig at de føler seg trygge både fysisk og psykisk. Inspirerende samspill i grupper som jobber tett muliggjør nettopp det (Dyson & Casey, 2016). Johnsen et al. (1996) trekker frem en rekke faktorer som bidrar til inspirerende samspill:

«Gjensidig og effektiv hjelp og støtte, utveksling av ressurser, informasjon og strategier, effektiv og støttende kommunikasjon, intellektuelle utfordringer og samtidig støtte og tillit, konstruktive tilbakemeldinger og konstruktiv konfliktløsning (Johnson et al., 1996, s.55).

Johnsen et al. Hevder at det inspirerende samspillet kjennetegnes med følelsen av at man virkelig jobber sammen.

3.3.4 Sosiale ferdigheter og samarbeid

Å sette elever i en gruppe og be de løse en oppgave fører nødvendigvis ikke til samarbeid, i hvert fall ikke inspirerende samarbeid. Vi er ikke født med sosiale ferdigheter som gjør oss i stand til å samarbeide effektivt. Derfor er det viktig at skolen legger vekt på og underviser med tanke på de sosiale ferdighetene elevene trenger for å kunne samarbeide godt (Johnson et al., 1996). De sosiale ferdighetene utvikles når elevene løser oppgaver i felleskap og reflekterer over samarbeidet. Samarbeidslæring krever at man har fokus på å lære både det faglige og de sosiale ferdighetene som må til for å fungere godt i gruppearbeid. Eksempler på sosiale ferdigheter elevene må øve på for å utvikle samarbeidet er: Bidra, lytte, felles avgjørelser, ta ansvar, gi og få tilbakemeldinger, lede, følge og oppmuntre hverandre (Dyson & Casey, 2016).

3.3.5 Prosessvurdering

Prosessvurdering kan forstås som en reflekterende og tilrettelagt prosess der elevene diskuterer oppgaven og prosessen de nettopp har vært gjennom. Hensikten med vurdering av gruppeprosessen er å videreutvikle både det faglige arbeidet og måten gruppa jobber på. Vurdering av samarbeidet er likestilt med vurdering av fagarbeidet (Johnson et al., 1996). Her skiller Dyson og Casey(2016) sitt syn seg fra Johnson og Johnson. Slik jeg forstår Dyson og Casey har de mer fokus på faglige strategier i sin prosessvurdering. De ønsker at elevene skal jobbe mot en felles forståelse av oppgaven eller aktiviteten de har gjort og lage strategier for å løse videre utfordringer. Dyson og Casey trekker også frem at prosessvurdering kanskje er det viktigste elementet og det som skiller samarbeidslæring mest fra mindre organisert samarbeid. De hevder også at en lærer som er dyktig på dette elementet gjør dette til en naturlig del underveis i undervisningen, ikke bare som en evaluering etter at oppgaver er gjort ferdig. Både Johnson og Johnson og Dyson og Casey ønsker at prosessvurderingen skal være mest

mulig elevstyrt. Lærerens rolle blir etter deres syn å legge til rette for prosessvurderingen og lære elevene hvordan det bør gjøres slik at de kan ta over mer og mer selv. Det er viktig at elevene bruker sine sosiale ferdigheter i denne delen av gruppearbeidet.

3.4 Teorien bak samarbeidslæring

Social interdependence theory utviklet av Deutsch(1949), er en av de viktigste byggeklossene i samarbeidslæring sammen med sosiokulturell læringsteori (Dyson & Casey, 2016).

Deutsch studerte måloppnåelse og motivasjon. Han kom frem til at samarbeid var mer effektivt enn konkurranse og individualitet. For at samarbeidet skal være effektivt må det føre til måloppnåelse og motivasjon. Han kom han frem til at gruppe medlemmene må være positivt gjensidig avhengige for at samarbeidet skal bli effektivt. Hvert enkelt gruppe medlems mål må ha en avgjørende betydning for om gruppen som helhet når sitt mål. Når gruppe medlemmene er positivt avhengige av hverandre vil de også ha en motivasjon for å hjelpe de andre på gruppen til å nå sine individuelle mål, som vil føre til at gruppen lykkes.

Sosiokulturell læringsteori bygger på tanken om at læringen skjer gjennom deltagelse i sosiale praksiser. Elevene lærer som aktiv deltaker og læringen må sees i sammenheng med den konteksten den finner sted (Imsen, 2014). Sosiokulturell læringsteori har sine røtter fra arbeidene til Jean Piaget og Lev Vygotsky. John Dewey var en viktig bidragsyter for å implementere teoriene deres inn i pedagogikken (Alexander & Winne, 2006).

Piaget (1977) ser på den kognitive konflikten som essensiell for at læring skal skje i sosiale sammenhenger. En kognitiv konflikt oppstår når du møter på nye perspektiver og syn på en situasjon eller sammenheng. En slik konflikt vil få individet til å revurdere sin forståelse, bygge videre på sin tidligere kunnskap og dermed lære gjennom sosial interaksjon. Utvikling av ny kunnskap hos Piaget, kan sees på som et resultat av bearbeiding av konkurrerende forståelser. Denne konflikten oppstår som resultat av sosial samhandling.

Vygotsky (1980) argumenter på en lignende måte om læring. Han ser på læring som et resultat av forskjellige forståelser hos de menneskene vi samhandler med. Et annet viktig prinsipp i Vygotsky (1980) sine teorier er at læringen skjer når elevene beveger seg gjennom den proksimale utviklingssonen. Den proksimale utviklingssonen er avstanden fra hva en elev mestrer selv, til hva eleven kan mestre i samarbeid med andre. Når elevene arbeider sammen eller blir veiledet av en lærer kan de bevege seg gjennom den proksimale utviklingssonen. Med perspektivene til Vygotsky og Piaget kan man si at aktiviteter der elever samhandler om å oppnå noe, vil føre til kognitiv utvikling som resultat av at deres oppfatninger blir utfordret og bygd videre på (Alexander & Winne, 2006; Imsen, 2014).

Disse teoriene og teoretikeren er blant de viktigste for den konseptuelle forståelsen av samarbeidslæring. Deweys teorier på læring har også spilt en sentral rolle i utviklingen. I denne oppgaven vil hans teorier også danne det teoretiske rammeverket.

3.5 John Dewey som teoretisk rammeverk

Dewey bygger på samme grunntanke som Piaget og Vygotsky, læringen skjer i det sosiale samspillet (Imsen, 2014). Deweys rammeverk blir foreslått som en mulig vei videre for å diskutere læringsutbyttet gjennom samarbeidslæring, noe jeg vil gjøre i denne oppgaven (Casey & Quennerstedt, 2019). Dewey(1974) var opptatt av situasjonen, omgivelsene og hvordan de fasiliteter sosial interaksjon. Han mener det er elevens erfaringer som danner grunnlaget for utvikling og læring. Prosessen og målet med undervisningen er også det samme ifølge Dewey. Med dette utgangspunktet vil jeg nå belyse Deweys syn på læring og gjøre rede for noen av hans nøkkelbegrep, som er nyttige for å diskutere denne oppgaven.

3.5.1 Erfaringer med pedagogisk verdi

Dewey (1916) ser på utvikling og læring som ett resultat av erfaringer og refleksjon. Erfaringer omtales som både det vi opplever fysisk, den sosiale settingen og de kognitive

prosessene. Man kan ikke sette likhetstegn mellom læring og erfaringer, alle erfaringer vil påvirke oss ulikt. For at erfaringene skal ha en pedagogisk verdi er det viktig at erfaringen har en kontinuitet eller samhandling med de tidligere erfaringene. Erfaringer med pedagogisk verdi innebærer en utvikling i ønsket retning som gir grunnlag for nye og rikere erfaringer.

Det første kriteriet for at erfaringer skal ha en pedagogisk verdi er at de har en hensiktsmessig samhandling. Det vil alltid være en samhandling mellom elevenes forutsetninger (indre vilkår) og konteksten (Eksterne vilkår). De interne vilkårene er elevens forutsetninger basert på tidligere erfaringer. De eksterne vilkårene innebærer blant annet omgivelsene, andre mennesker, oppgavene. Det er forholdet eller samhandlingen mellom indre og eksterne vilkår som avgjør om erfaringen har en pedagogisk verdi. De må altså stå i forhold til hverandre, være utviklende uten å være for avanserte. For at en øvelse i kroppsøving skal legge til rette for erfaringer med pedagogisk verdi må de derfor være utfordrende men mulige å mestre for hver enkelt. Dette medfører at et likt undervisningsopplegg (eksterne vilkår) til alle elevene vil medføre at kun noen elever får muligheten til ønsket utvikling. Som lærer bør man derfor legge til rette for en god samhandling mellom de indre og de eksterne vilkårene, elevene må få oppgaver tilpasset sitt nivå (Dewey, 1974).

Det andre kriteriet for erfaringer med pedagogisk verdi er erfaringenes kontinuitet, det bygger på forståelsen av at alle erfaringer bygger på tidligere erfaringer. Dewey (1974) bruker begrepet habit for å forklare hvordan vi møter en ny erfaring. Habit innebærer blant annet vår kultur, språk, hvordan vi tenker og handler. Eksempelvis vil ofte de som driver med idrett på fritiden ha en positiv innstilling til idrettslige aktiviteter i kroppsøvingen. Når vi har erfart vil vår habit endres slik at vi møter neste erfaring med en noe endret habit. Det at man endres og utvikler seg omtaler man som plastisitet og er en forutsetning for læring. Plastisitet er vår evne til å utvikle oss, som medfører at våre erfaringer former oss og at nye erfaringer møtes med utgangspunkt i de tidligere erfaringene. Kontinuitet i erfaringene kommer når flere erfaringer påvirker vår habit i samme retning. Dette medfører at vi som lærere må vurdere hvordan undervisningen påvirker elevene og at vi søker en langsiktighet i læringsarbeidet. Når erfaringene er tilpasset hver enkelt og kan bygge på hverandre vil de ha høy kvalitet, som medfører at de får en pedagogisk verdi. Det er derfor hensiktsmessig å jobbe mot samme mål over en lengre periode og med gradvis økende kompleksitet.

3.5.2 Refleksjon

For å kunne lære av våre erfaringer og utvikles må vi reflektere, all menneskelig handling innebærer elementer av refleksjon. For å avgjøre om refleksjonen er hensiktsmessig bruker Dewey (1916) refleksjonenes karakter. Alle handlinger er knyttet til en konsekvens, når vi reflekterer knytter vi handlingen og konsekvensen sammen. Det er på denne måten vi utvikles og lærer. Refleksjon på høyt nivå innebærer å bli bevist detaljene i forholdet mellom handling og konsekvens på en slik måte at man senere kan manipulere detaljene og få en forventet konsekvens. Med refleksjon på høyt nivå kan man endre sine handlinger for å skape ett ønsket resultat. Ved å stille gode spørsmål som lærer kan vi legge til rette for refleksjoner på høyt nivå. Vi kan stille spørsmål om hvorfor resultatet ble som det ble og hva som førte til dette. En forutsetning for å reflektere er at de indre vilkår og de eksterne vilkårene må være kompetente, slik at elevene kan koble konsekvens og handling. For at refleksjonen skal gi elevene den ønskede utviklingen er det viktig at den er hensiktsmessig, dreier seg om viktige og foranderlige detaljer i handlingen. Elevene kan også støttes i refleksjonen slik at de klarer å finne detaljene i erfaringen som skapte en gitt konsekvens, dermed kan erfaringer gis en pedagogisk verdi. Det er derfor viktig at man som lærer er involvert i refleksjonen og styrer den, enten direkte eller indirekte.

3.5.3 Interessens betydning for læring

For at elevene skal ha interesse av undervisningen må den ligge mellom dem og ett ønsket utfall. Eksempelvis det å utvikle en ønsket ferdighet eller bevissthet om at de får bruk for det de lærer senere. Det er derfor viktig at elevenes tidligere erfaringer tilsier at de ser hensikten med opplæringen eller at de forstår at handlingen vil virke inn på den som utfører den. Hvis elevene tidligere har opplevd at det å diskutere taktikk har hjulpet dem til å prestere som lag, kan de utvikle en interesse for å bruke dette verktøyet senere. Elevene må dermed oppleve at det de skal gjøre vil påvirke dem positivt eller får en betydning for dem senere. Tidligere erfaringer og refleksjon danner på den måten et grunnlag for hva elevene har interesse for å

gjøre. (Dewey, 1916). Det blir derfor viktig å gjøre elevene er bevisste på og se hensikten med opplæringen og det ønskede læringsutbytte

4 Vitenskapsteoretiske betraktninger og metodisk design

Med utgangspunkt i et konstruktivt forskningsspørsmål og en pragmatisk tilnærming til forskningsmetode, har jeg utført en aksjonsforskningsstudie. Studien har vært interverende og blitt gjennomført som praktikerforskning med støtte av et forskende felleskap. I dette kapitlet vil det redegjøres for mitt ontologiske ståsted, syn på kunnskap og kunnskapservvervelse, metoden og de metodiske valgene som er gjort i denne prosessen.

4.1 Ontologisk ståsted

McNiff (2013, s.27) beskriver ontologi slik: “The way we view ourselves... How you think about yourself influences how you see other people, and how you position yourself in the research”. Jeg vil nå forsøke å beskrive hvordan jeg ser på meg selv, andre og posisjonerer meg selv i forskningen. Jeg ser på meg selv som et likeverdig medlem av samfunnet, det medfører at jeg anerkjenner alle deltageres (Elever, medforskere og meg selv) bidrag til dette prosjektet som like verdifulle. Videre anerkjenner jeg at alle er forskjellige og har ulike verdigrunnlag, til tross for dette må vi finne metoder for samhandling og utvikling. Dette innebærer å se hendelser fra andres perspektiv og anerkjenne deres erfaringer. Min tro på et samfunn i utvikling, gjør stillstand uønsket. Dette medfører at jeg må bidra til utviklingen ved å utvikle egen praksis. Praksisen utvikles når jeg ser hva som er bra, hva som må utvikles og gjør noe med det (McNiff, 2013). Som forsker har jeg en refleksiv forestilling om forskerprosessen som innebærer at forskning uunngåelig påvirkes og til en viss grad er skapt av forskeren (Tiller, 2004). Forskningen styres av mine verdier, ideer om sannhet og søken etter sosial rettferdighet. Med dette utgangspunktet ønsker jeg å utvikle egen praksis, studien blir derfor konstruktiv og ender opp med ett konstruktivt forskningsspørsmål som søker å omforme den sosiale virkeligheten til noe bedre. For å utvikle egen praksis kreves det kunnskap om den og relevante metoder, videre vil jeg redegjøre for mitt syn på kunnskap

4.2 Epistemologi

Epistemologien er læren om erkjennelse og viten, begrepet innebærer hva som er kunnskap? Og hvordan kunnskapen kommer tilsynet? Disse spørsmålene vil jeg belyse når jeg beskriver oppgavens vitenskapsteoretiske grunnlag. Den konstruktivistiske vendingen innebærer et ønske om å involvere seg i et felt for å forbedre det. Dette medfører at man ser på viten som noe man gjør og at kunnskapen kommer til syne gjennom praksis. Det innebærer også en tanke om ingen endelig eller fullkommen kunnskap, men en stadig søken om utvikling og utvidelse av kunnskapen. Ett syn på kunnskap som noe vi gjør innebærer også en tanke om at vi har implisitt kunnskap. Med ett ønske om å forbedre praksis og syn på kunnskap som noe vi gjør, er det naturlig å gjøre en aksjonsforskningsstudie. En målsetning blir å avdekke den implisitte kunnskapen og gjøre den eksplisitt (McNiff, 2013).

Kalleberg(1992) skiller mellom tre konstruktive forskningsopplegg: interverende, varierende og imaginerende. Denne oppgaven søker å føye seg inn i det han omtaler som en Interverende oppgave, der man søker å forbedre ett felt. Med et slikt forskningsopplegg vil man både produsere ny vitenskapelig kunnskap og gjennom aktiv deltagelse utvikle det feltet man studerer. Målsetningen med denne oppgaven vil falle under denne kategorien, Der vi både søker å utvikle praksisen, men også vil formidle våre erfaringer og forhåpentligvis inspirere andre til å utvikle egen praksis. For å svare på en Interverende oppgave mener Kalleberg aksjonsforskning er den mest egnede metoden.

Metodologien eller metoden som blir benyttet i et forskningsprosjekt blir beskrevet som det man gjør for å komme frem til viten eller kunnskap (McNiff, 2013). I denne oppgaven benytter jeg et pragmatisk metodologisk perspektiv på aksjonsforskning fordi det er godt egnet til å vise utøvelse og refleksjon over utdanningsarbeidet (Gjötterud et al., 2017). Med et syn på læring og utvikling basert på erfaringer og refleksjon, vil dette metodologiske perspektivet være gunstig for å belyse forskningsspørsmålet. For å kunne utvikle egen praksis og at andre kan dra nytte av denne studien ønsker jeg å formidle handlinger, refleksjoner, utvikling og utfordrende situasjoner. Et pragmatisk metodologisk perspektiv setter forskningsspørsmålet foran de filosofiske antagelsene som underbygger metoden. Datainnsamlingen stammer derfor

ikke fra en vitenskapsfilosofisk retning, men er valgt med kriteriet å belyse forskningsspørsmålet så godt som mulig. Videre vil aksjonsforskning settes i en historisk kontekst.

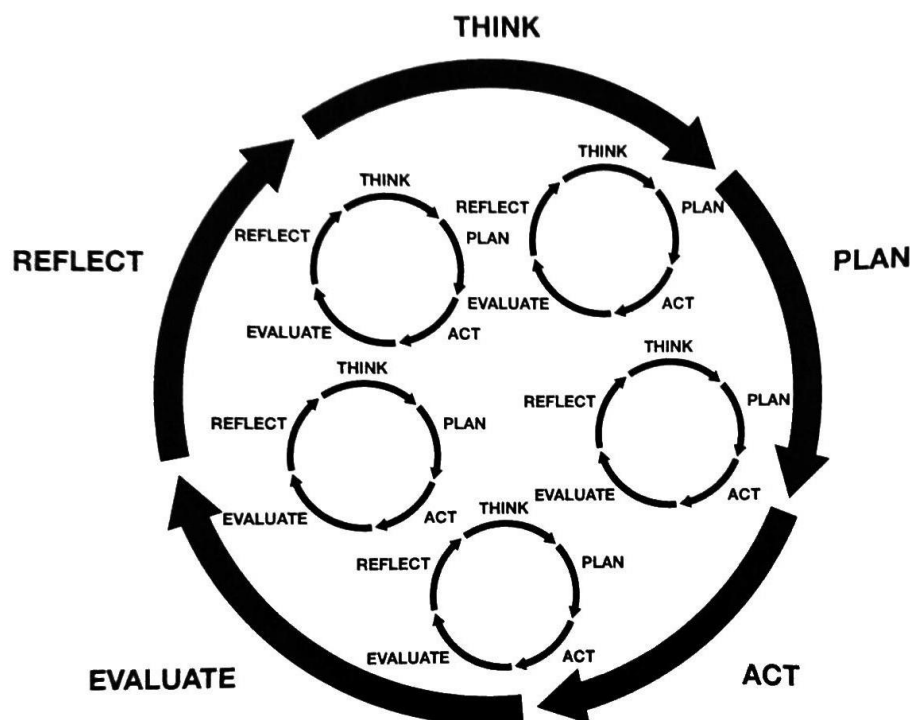
4.3 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning blir beskrevet som en metode for å undersøke, forbedre eller rekonstruere egen praksis (Tiller, 2004). Utgangspunkt for denne studien var nettopp, et ønske om utvikle egen praksis med utgangspunkt i samarbeidslære. Casey et al. (2018, s.13) beskriver en aksjonsforsker slik: «Ultimately, action researchers focus on developing, testing and critically examining the actions they take in their own pedagogical spaces». Dette beskriver i grove trekk hvordan denne oppgaven ble bygd opp. Hensikten var å utvikle egen praksis, aksjonsforskningscykluserne var nyttige for å gjøre endringer underveis i takt med de erfaringene man gjorde. For å se erfaringene i en større sammenheng skrev vi til slutt en vitenskapelig analyse, også for å kunne formidle det vi har erfart.

John Collier og Kurt Lewin blir regnet som aksjonsforskningens opphavsmenn.

Aksjonsforskningens oppblomstring spesielt innenfor utdanning på 1950 tallet, sees i nær sammenheng med utbredelsen Deweys teorier (McNiff, 2013). Stenhouse har også hatt en stor betydning for aksjonsforskning spesielt skolerettet aksjonsforskning. Han har vært sentral når det kommer til å omfavne praktikerens rolle i forskningen (Casey et al., 2018). Lewin (1946) utviklet aksjonsforskningshjulet, som kan sies å være motoren i dette prosjektet. Den tar utgangspunkt i at man planlegger for å løse en utfordring og deretter gjennomfører planen. Underveis observere hva som skjer, etter gjennomføringen evaluerer man om man har fått ønsket effekt og reflekterer over hvorfor. Refleksjonen ender i en ny plan og prosessen starter på nytt. Lewin legger vekt på at aksjonsforskningen består av påfølgende aksjonsforskningshjul, slik at det blir en vedvarende syklus som søker å forbedre praksisen. Det er denne framgangsmåten som er benyttet i den praktiske delen av dette prosjektet. Casey et al.(ibid) argumenterer for at hjulet kan brukes på flere nivå. Man kan se på hele prosjektet som en syklus, hver time som en syklus eller ned på en øvelse i en time som en syklus. Dette

beskrives som hjulene inne i hjulet (Figur 2). For å sikre troverdighet og transparens i prosjektet vil vi redegjøre for utviklingen i alle nivåene ned til og med enkelthendelser. Casey et al (ibid) mener styrken i en aksjonsforskningsstudie kommer fram når man redegjør for nøkkelhendelser som skaper utvikling.



Figur 2 Aksjonsforskningshjulet (Casey et al., 2018)

En forutsetning for å endre og utvikle egen praksis er at vi forstår våre egne opplevelser og erfaringer (Casey et al., 2018). Stehouse (1981) legger vekt på at kun noen med dyp innsikt i konteksten som har denne forståelsen. Det er kun praktikeren som har den totale forståelsen av sine handlinger i sin kontekst. I dette tilfellet er det meg som lærer og forsker som har relasjoner til elevene, dyp forståelse av vår tidligere undervisning og derfor mulighet til å tilpasse undervisningen til denne gruppen. En utenforstående forsker i en kontekst han vanligvis ikke operer i, vil ikke kunne oppnå samme dybden i sin forståelse (Stenhouse, 1981). Basert på Stenhouse (ibid) og Casey et.al (ibid) er jeg sammen med et forskende felleskap, best egnet til å utvikle egen praksis og rapportere om erfaringene fra prosjektet.

Dette forutsetter en vitenskapelig fremgangsmåte og refleksivitet rundt egen rolle. Videre vil vi se på det forskende felleskapet som har gjennomført denne studien.

4.4 Det forskende felleskapet

I denne oppgaven har vi vært tre forskere som har jobbet sammen i et forskende felleskap. Levin (2017) trekker frem den sosiale organiseringen av forskningen som viktig for kvaliteten i aksjonsforskning. Han mener en aksjonsforsker ikke må være alene, men at det minst bør være to forskere. Bakgrunnen for dette er todelt. For det første ønsket om å unngå vrangforestillinger og feiltolkninger. Videre trekker han frem mulighetene til å drøfte og tolke innspill og at man kan drøfte alternative handlingsveier.

For å samle inn data og observasjoner fra timene har jeg fungert som deltagende observatør og hatt med meg en kritisk kollega og observatør. Han har observert 3 av øktene og fungert som diskusjonspartner mellom øktene. Vi har diskutert både hans observasjoner og mine refleksjoner etter økten, for å sikre en felles forståelse for det vi har erfart og våre data. I evaluerings- og planleggingsfasen av hver økt har jeg også hatt med meg en veileder. Ved å drøfte timene og veien videre med veilederen har vi søkt å sikre en helhetlig forståelse av prosessen og komme frem til gunstige løsninger på utfordringene vi støtte på underveis. Forskningsspørsmålet og målet med denne studien der utvikling av egen praksis stod meget sentralt, ledet meg inn i rollen som en deltagende observatør (L. Cohen, Manion & Morrison, 2018). Ved å være deltakende hadde jeg mulighet til å erfare sammen med elevene. Det ga meg innsikt i deres erfaringer gjennom samtaler, samhandling og tilbakemeldinger (Thagaard, 2018).

Observatøren møtte jeg når han var student kroppsøvingslærer student. Vi har samarbeidet i flere prosjekter med sikte på å utvikle oss selv og faget.. Han var dermed en meget nytt diskusjonspartner i tillegg til observatør. I dette prosjektet har han hatt en «ren» observatørrolle, der han ikke har vært delaktig i undervisningen på noen måte (L. Cohen et al., 2018). Det kan ikke utelukkes at han har hatt en innvirkning på elevene (Bjørndal, 2011)..

Men bakgrunnen for denne rollen var ett ønske om å sikre høy kvalitet i observasjonen, fordi han ikke trenger å konsentrere seg om flere arbeidsoppgaver. Han hadde god tid til å notere underveis, for å sikre at vi fikk med oss og ikke glemte viktige detaljer. Det var viktig for kvaliteten i observasjonen at observatøren har god kjennskap og kunnskap om feltet (ibid).

Veilederen som har to roller i denne studien møtte jeg på en konferanse om forskningsmetoder i kroppsøving. Dette er en lektor i kroppsøving ved et universitet i Norge, som har brei innsikt i både aksjonsforskning og samarbeidslæring. Han fungerer som veileder for meg i det vitenskapelige arbeidet med å skrive denne oppgaven. I tillegg har han fungert som veileder i aksjonen.

I tillegg har jeg drøftet faglige og pedagogiske utfordringer med mine kollegaer på skolen. Faglige utfordringer har blitt drøftet med andre kroppsøvingslærere og pedagogiske utfordringer gjerne med kontaktlærer for klassen. Et eksempel på dette er gruppesammensetningen der to elever måtte bytte gruppe fordi kontaktlærer og foreldre hadde en avtale om at dette.

4.5 Kontekst og deltagere

Med bakgrunn i studiets design og ønske om å forske i egen praksis, ble denne studien gjennomført på skolen jeg jobber på og i en klasse jeg allerede var lærer for. Det er en middels stor ungdomsskole i en middels stor norsk by. Skolen har 200 elever fordelt på 3 paralleller. Kroppsøvingsundervisningen skjer en gang i uken og varer to klokketimer per økt, undervisningen skjer i hovedsak i en nærliggende flerbrukshall. Intervensjonen har foregått

over 6 slike påfølgende dobbelttimer. Det har vært noen naturlige opphold pga. ferier og «annerledesdager¹».

Denne studien ønsker å si noe om hvordan både elever og en lærer opplever å innføre samarbeidslæring som modell for undervisning. Studien søker å si noe om utvikling, i den sammenhengen så vi det som mest hensiktsmessig å bruke en 10. klasse som jeg allerede hadde undervist i over 2 år. Dette kan sees som et strategisk utvalg der kvaliteter i utvalget er viktigere enn at det er et representativt utvalg for en populasjon (Postholm & Moen, 2018). Ved å velge denne klassen kan vi med størst mulig sikkerhet si noe om utviklingen. Klassen bestod av 20 elever i alderen 15-16 år, det er en ordinær skoleklasse (Har de fleste fag sammen og vært tilnærmet uendret hele ungdomskolen). Dette er en homogen gruppe bestående av elever med ulike forutsetninger og erfaringer. Fordelingen var omtrent lik mellom kjønnene. Elevene har mange ulike etnisiteter, men majoriteten er født og oppvokst i Norge. Jeg har ingen tall på idrettsaktiviteten til elevene men basert på samtaler med elevene, vil jeg anslå at omkring halvparten driver idrett aktivt på fritiden. Jeg har heller ingen tall på den sosioøkonomiske statusen til elevene, men området skolen ligger i er blant de med lavest sosioøkonomisk status i byen.

Undervisningen i denne klassen har gjennom ungdomsskoleløpet vært preget av mest instruksjon med noen innslag av mer elevstyrte aktiviteter. En del av undervisningen har foregått i mindre grupper, men disse har vært skiftet fra økt til økt. Når elevene har samarbeidet i grupper har ansvarsfordelingen i gruppene vært opp til elevene selv. Gruppene har i noen grad hatt tid til å drive prosessvurdering og diskutert hvordan de som gruppe kan prestere. Innholdet i øktene har vært preget av å lære en aktivitet og de sosiale målene med samarbeid og fair play har kommet i tillegg. Elevene har hele skoleløpet blitt informert om at de vurderes både i forhold til ferdigheter, kunnskap, innsats og fair play. De har blitt vurdert på samme måte gjennom dette prosjektet.

¹ Tentamner, skidag osv.

I dette prosjektet har jeg vært både lærer og forsker. Som lærer har jeg jobbet 5 år fast på ungdomsskole med kroppsøving som største fag. Jeg har også erfaring fra barneskole, videregående, folkehøgskole og leirskole. Innenfor kroppsøvingfaget har jeg en Bachelor og en praktisk pedagogisk utdanning med kroppsøvingdidaktikk. Kroppsøvingen er et fag jeg bruker mye tid på og som jeg ser på som en meget viktig del av skolen. Jeg har hele min karriere søkt å utvikle meg som lærer, men ikke med en slik systematikk som i denne studien. Videre blir intervensjonen beskrevet og hvorfor en detaljert beskrivelse er viktig.

4.6 Den pedagogiske intervensjonen

Hastie og Casey (2014) har laget noen retningslinjer for hvordan man bør formidle forskning på modellbasert læring². For at leseren skal få en presis og fullstendig forståelse for resultatene i studien, foreslår de tre nøkkelementer. Ved å bruke vår tolkning av disse elementene ønsker jeg å vise hvordan vi har kommet frem til vår tolkning og bruk av modellen.

Det første nøkkelementet er å beskrive innholdet i hver økt (tabell 1). Øktene ble planlagt med utgangspunkt i den lokale læreplanen og konteksten. Målene er læringsmål basert på kroppsøvingfagets egenart (2015a) og læreplanen i kroppsøving (2015b) Tabellen viser temaet for økta, målene og hvilke samarbeidsstrukturer vi benyttet.

² Samarbeidslæring er en pedagogisk modell.

Økt	Tema	Mål	Strukturer
1	Samarbeidsøvelser	<p>Kunne starte opp og holde i gang lek og andre treningsformer på egenhånd.</p> <p>Forklare og diskutere hvordan de ulike lekene og treningsformene påvirker kroppen.</p> <p>Kunne samarbeide og involvere seg i læringsaktiviteter</p>	<p>Collective Group Score</p> <p>Learning Teams</p>
2	Samarbeidsøvelser	<p>Forklar og diskutere hvordan de ulike lekene og treningsformene påvirker kroppen.</p> <p>Kunne evaluere samarbeid og involvere seg i læringsaktiviteter</p>	<p>Collective Group Score</p> <p>Learning Teams</p>
3	Ballspill: Ultimate	<p>Kunne utvikle egne og bidra til at andre utvikler ferdigheter i lagspill.</p> <p>Gi og motta presise og konkrete tilbakemeldinger på hva man mestrer og kan utvikle.</p>	<p>Think, Pair, Explain, Perform</p> <p>Pair-Check-Perform</p>
4	Lage eget spill	<p>Kunne utvikle egne og bidra til at andre utvikler ferdigheter i lagspill.</p> <p>Lytte til medelevers meninger og spørre hvis noe er uklart</p>	<p>Jigsaw</p> <p>Think, group, Explain</p>
5	Styrketrening	<p>Kunne god teknikk i minst 4 styrkeøvelser og grunnleggende prinsipper for styrketrening</p> <p>Videreformidle din kunnskap om styrketrening til medelever</p> <p>Lytte til medelevers forklaringer og spørre hvis noe er uklart</p>	<p>Jigsaw preform</p> <p>Numbered Heads Together Perform</p>
6	Capture the flag	<p>Kunne utvikle egne og bidra til at andre utvikler ferdigheter i lagspill.</p>	<p>Jigsaw</p>

		Lytte til medelevers meninger og spørre hvis noe er uklart Kunne organisere og tilpasse lek	Think, group, Explain
--	--	--	-----------------------

Tabell 1 intervensjonen med mål og strukturer for hver økt

Undervisningen foregikk for det meste i de samme heterogene gruppen utarbeidet av meg før intervensjonen startet³. I noen få tilfeller var gruppene endret fordi elever ikke var tilstede i undervisningen, andre ganger fordi vi ønsket å jobbe i mindre eller større grupper.

Hasties og Caseys (2014) andre nøkkelementet er å validere at man har brukt modellen med en detaljert beskrivelse. For å sikre bruken av de fem ufravikelige elementene i samarbeidslæring er dette drøftet nøye både i planleggings og evalueringsfasen av hver økt. Tabell 1 viser også hvilke samarbeidsstrukturer vi har brukt i hver økt. For å sikre eierskap til undervisningen har vi tilpasset innholdet og strukturene slik at de passer i vår kontekst. I evalueringsfasen har vi også diskutert hvordan strukturene har påvirket de ufravikelige elementene og hvordan vi kan tilpasse undervisningen for å nå målsetningen om undervisning med de fem ufravikelige.

Det tredje nøkkelement er en detaljert beskrivelse av konteksten inkludert elevene og lærerens erfaring med samarbeidslæring (Hastie & Casey, 2014). Se punkt 4.5, videre har hverken elever eller lærer noen erfaring med samarbeidslæring. Jeg ble introdusert for samarbeidslæring høsten 2018 og har kun teoretisk innsikt før denne intervensjonen startet. Riktignok har jeg i noen tilfeller hørt om og brukt metoder som ligner noen av strukturene, gjerne med andre navn. Dette har ikke vært systematisk eller som del av modellbasert læring. Det samme vil kunne gjelde elevene.

³ En gruppe ble endret etter første økt, etter avtale med kontaktlærer

4.7 Datainnsamling

Datainnsamlingen har vært meget omfattende og består av mange datakilder, refleksjonsnotater, elevlogg, observasjoner og min dagbok. Grunnen til dette er et ønske om en dyp innsikt i elevenes og mine erfaringer. Datainnsamlingen er gjort av observatøren og av meg i ulike deler av prosessen.

I denne studien har jeg brukt to forskjellige feltnotater, dagbok og refleksjonsnotat. Refleksjonsnotatet er oversatt til norsk av meg, men er basert på Dysons «Post Teaching Reflective Analysis.» (Hentet hos, Dyson & Casey, 2016) Dette ble gjort så tett opp mot undervisningen skolehverdagen tillot for å sikre best mulige data. Bjørndal (2011) begrunner det slik: «Jo lengre tid det går før du skriver , jo mer unyanserte, mangelfulle og feilaktige vil dine observasjoner være.» Mitt andre feltnotat er det jeg har kalt dagboken, med Bjørndal sitt perspektiv vil det kunne sees som en logg. Hensikten med å skrive logg/dagbok er å skape en dypere forståelse for hendelser gjennom skriftlig refleksjon. Dagboken har hatt form som en ustrukturert logg der man ikke skiller mellom annet enn tidsperioder. Bakgrunnen for dette valget er ett ønske om å oppdage ting underveis som jeg ikke har forutsett (Ibid). Dagboken er ført kontinuerlig, men med størst fokus i planleggingen av øktene for å dokumentere bakgrunnen for valgene vi har gjort og mellom øktene når øktene er evaluert både med kritisk kollega og veileder. Slik at vi kunne ta med oss de erfaringene og analysene vi har gjort. McNiff (2013, s.108) omtaler dagbok slik:

«Diaries are valuable sources of data because they show developments in the action, thinking and theorising. You can document how your own perception changed over time and how you used new learnings to help make sense of situations.»

Vi anså dagboken som ett nyttig verktøy for å register hvordan vår forståelse utviklet seg over tid.

Observatøren har jobbet både med strukturert observasjon med svært avgrenset fokus og ustrukturert med mer generelle betraktninger (ibid). Verbal og fysisk deltagelse er registrert i et strukturert skjema gjennom alle øktene. Dette for å sikre data på den antatte

hovedutfordringen i undervisningen. Underveis har han også notert generelle betraktninger til hver del/øvelse og for hele økta. Så tidlig det har latt seg gjøre etter økta og jeg har skrevet mitt refleksjonsskjema. Har vi reflektert sammen rundt økta, det vi har kommet frem til er ført inn i dagboken.

For å få fram elevperspektivet på en god måte har vi valgt å la elevene skrive en strukturert logg denne perioden. Bjørndal (2011) mener en elevlogg kan være nyttig for å skape perspektivbrytninger og at den kan fremme refleksjon på en god måte. Elevens stemme er viktig både for å belyse deres erfaringer og for utviklingen av undervisningen. Valg av spørsmål til loggene har søkt å belyse hovedutfordringen i oppgaven, elevenes samarbeid og de ferdighetene vi har hatt fokus på denne økten og det generelle inntrykket elevene har. Intensjonen med loggen har vært å få en ide om trender i elevgruppen ikke eksakte svar (McNiff, 2013).

McNiff (2013) mener det er fire ting vi trenger data om: i parentes hvilke datakilder vi benyttet for å få svar på spørsmålet.

- Mine tanker og praksis (refleksjonsnotat og dagbok)
- Andres tanker og praksis (elevlogg, observasjon)
- Hvordan vi påvirker hverandre (Alle feltnotater)
- Hvordan vi utvikler ny kunnskap og praksis gjennom interaksjon (dagbok)

Med denne bredden i datainnsamlingen og hyppige diskusjoner med både kritisk kollega og veileder mener vi å få svar på alle disse spørsmålene. Videre ser vi hvordan den innsamlede dataen er analysert.

4.8 Dataanalyse

Kvalitativ dataanalyse omhandler hvordan vi går fra data til en rik forståelse av det vi har undersøkt. I dette prosjektet har analysen hatt to hensikter. Den første er å utvikle egen praksis, det har skjedd mest i nivå en og to av analysen. Det andre er å utvikle teori, det har i

hovedsak skjedd i nivå tre. De ulike nivåene henger tett sammen, Thagaard (2018) gjør et poeng ut av at kvalitative studier gjerne har en til dels en flytende overgang mellom dataproduksjon og analyse. Analysen består av organisering, beskriving, mønstre, forståelse, sammenhenger og forklaring av data. Det handler om å gi mening til data basert på forskernes forståelse av situasjoner (L. Cohen et al., 2018). Dette synet på analyse medfører at analysen skjer kontinuerlig gjennom hele prosjektet.

Som en naturlig følge av aksjonsforskningshjulet aktive rolle i dette prosjektet har analysen foregått på tre nivåer. Det første nivået er kontinuerlig underveis i øktene. Med bakgrunn i planen for økta, målene for økta, mitt profesjonelle skjønn og tidligere erfaringer gjør jeg meg opp mange tanker underveis i økta. Disse tankene kan danne grunnlag for endringer underveis eller refleksjoner i ettertid (refleksjonsnotater og dagbok). Nivå to av analysen skjer etter hver økt, refleksjoner og observasjoner blir diskutert med kritisk kollega og veileder(Dagbok). Dette nivået av analysen innebærer også tidligere erfaringer så langt i studien og danner til sammen grunnlaget for videre planlegging. Selv om de to første nivåene i analysen følger aksjonsforskningshjulet og gradvis bygger på tidligere analyser, er de på langt nær så strukturerte og dype som det tredje nivået. I denne kontinuerlige delen av analysen har det vært viktig å dokumentere de analytiske refleksjonene vi har hatt og hvilke virkninger de har på videre undervisning (Dagbok). Slik at de kan brukes i det tredje nivået av analysen. Når vi redegjør for de ulike aspektene som påvirker vårt syn, hjelper det oss til å belyse hvordan vår forståelse utvikler seg og skape refleksivitet i den analytiske prosessen (Tiller, 2004).

Deet tredje nivået av analysen er basert på Braun og Clarks (2006) retningslinjer for tematisk analyse. De beskriver tematisk analyse som tilgjengelig, enkel og teoretisk fleksibel tilnærming til analyser av kvalitative data og at den egner seg til å analysere data i konstruktivistiske forskningsspørsmål. Metoden egner seg godt til å finne sammenhenger og temaer i datasettet, på samme tid gi et detaljert og komplekst resultat. Med vårt ønske om å rapportere flere nøkkelerfaringer uten noen forhåndsbestemte temaer vil denne metoden være gunstig. Med bakgrunn i metodens fleksibilitet er det viktig å rapportere sin teoretiske posisjon se punkt 0, slik at analysen blir refleksiv (Braun & Clarke, 2006). I arbeidet med

denne studien ønsket vi å gi et detaljert og nyansert bilde av en gruppe temaer vi mener var spesielt viktige for dette prosjektet. I beskrivelsen av selve analysen vil det komme frem at analysen er forsøkt gjort induktiv og datadreven. Vi erkjenner at to nivåer av analysen allerede er gjort og at vi preges av dem og vårt teoretiske rammeverk. I dette nivået av analysen søkte vi å undersøke de underliggende sammenhengene ved å se forbi de skrevne funnene og sette ulik funn opp mot hverandre og teori. I neste avsnitt beskrives analysen steg for steg.

Under følger en beskrivelse av hva vi gjorde i hvert steg (phase) av analysen på tredje nivå. For å kunne undersøke utgangspunktet for denne studien systematisk var det nødvendig å ta et steg tilbake og prøve å lese dataene med nye øyne. Måten jeg gjorde det på var å la de ligge over sommerferien.

1. *Familiarizing yourself with your data.*

For å gjøre meg kjent med dataene «på nytt» leste jeg datasettet flere ganger og lette etter mønstre, sammenhenger og ideer. I denne delen av analysen begynte jeg å notere ideer, mønstre og mulige koder til neste steg.

2. *Generating initial codes.*

Kodingen ble gjennomført kronologisk, på den måten at jeg tok for meg alle datakildene fra hver økt og kodet funnene inn i et dokument for hver økt (kategorisering av data økt1-6). I denne fasen ble alle funnene tatt med og fikk en kode som vi valgte å kalle erfaring. Funnene ble også lagt inn under hvem som hadde rapportert om funnet: Observatør, Ekspert (veileder), elever eller meg. Funnene ble også merket med hvilken datakilde de kom fra og om de inneholdt et sitat jeg trodde vi kunne få brukt for senere i analysen.

3. *Searching for themes.*

Veien fra koder(erfaringer) til tema var induktiv, både veileder og jeg gjennomgikk alle de kodede funnene nøye for å lete etter sammenhenger og relevante temaer. Med

bakgrunn i våre innledende analyser og tanker om de kategoriserte dataene diskuterte vi oss frem til tre meningsbærende overskrifter. I denne prosessen var vi innom flere mulige temaer. Deretter sorterte jeg alle relevante funn inn under de valgte meningsbærende overskrift (tema, Inkluderende læringsmiljø, samarbeid og læringsutbytte).

4. *Reviewing themes*

Oversikten fra steget over ble brukt for å undersøke hvorvidt vi hadde fått med oss de viktigste funnene og om temaene var i stand til å bære våre erfaringer fra dette prosjektet. I denne prosessen hadde veileder og jeg mange diskusjoner og prøvde ut ulike struktureringer. Et viktig kriterium for våre tema var at de fortalte om viktige erfaringer som stod i sterk sammenheng med studiens utgangspunkt. Det var også viktig for at flere funn som belyste ulike aspekter ved temaet. Videre ønsket vi at temaene hadde funn som belyste de fra ulikeinnfallsvinkler, gjerne alle fire (elever, observatør, ekspert og meg). I denne delen av analysen begynte vi også å tenke på underoverskrifter for hvert emne. For å sikre at viktige funn eller historier fra dette prosjektet ikke ble utelatt ble alle funn som ikke kom inn under et tema nøye gjennomgått.

5. *Defining and naming themes*

Første steg i arbeidet med å raffinere temaene slik at de fortalte den ønskede historien, var en ny sortering av funnene inn under underoverskrifter. I denne fasen hadde vi flere underoverskrifter, flere av de har senere blitt slått sammen eller blitt utelatt. For å spisse temaene jobbet vi også mye med å navngi temaene og gjøre de til meningsbærende overskrifter med meningsbærende underoverskrifter. Når underoverskriftene var bestemt laget jeg en disposisjon for hvert tema som ble nøye diskutert med veileder for å sikre relevansen til oppgavens utgangspunkt og at alle de ønskede erfaringene var belyst.

6. *Producing the report*

Den fasen er selve utskrivningen, for å belyse prosessen og refleksjonene rundt funnene rikest mulig har vi valgt å skrive funnene og diskusjonen hver for seg. Et viktig kvalitetskriterium for aksjonsforskning er at man fremhever prosessen frem til funnene (2013). Da jeg skrev funndelen av oppgaven måtte vi også vrake en del av det vi anså som mindre viktige funn og slå sammen noen kategorier. Teksten gikk mange runder frem og tilbake mellom meg og veileder for å sikre at teksten fortalte den historien vi ønsket å formidle. For å sikre at eksempler og sitater var tolket og satt i sammenheng på en god måte, ble teksten lest av flere med god innsikt i vitenskapelig arbeid og kroppøving. Under skrivingen av diskusjonen brukte vi den samme fremgangsmåten, men her søkte vi å se funnene i lys av tidligere forskning og teori for å skape en vitenskapelig tekst. Gjennom å belyse nøye hvordan analysen er utført søker vi å skape refleksivitet og troverdighet rundt de funnene vi har gjort. Videre vil vi se på validitet i aksjonsforskning.

4.9 Troverdighet

Aksjonsforskningens ontologiske og epistemologiske ståsted, fordrer til andre kvalitetskriterier enn det tradisjonelle positivistiske synet på kvalitet i forskning. Relabilitet og Validitet bør sees på som elementer i aksjonsforskningens troverdighet (Casey et al., 2018; McNiff, 2013; Thagaard, 2018).

For at studien skal være troverdig er det viktig at det som rapporteres er sant. I dette ligger det at alt som er sagt og gjort må rapporteres og ingenting utelukkes. For å leve opp til dette har vi forsøkt å rapportere om hva vi har gjort, hvilke muligheter vi har sett og hvilke hindringer vi har møtt. Ved å rapportere om både det som har tjent vår hensikt med studien og hva som har motvirket ønsket utfall, vil troverdigheten bli styrket (Sylte, 2017). Ved en induktiv analyse har vi også forsøkt å la dataene fortelle historien og ikke forsøke å tilpasse dataene inn i ønsket historie. For å støtte troverdigheten i analysen har vi også brukt og gjort rede for

en kjent analytisk metode. McNiff (2013) omtaler dette som autentisitet og et viktig moment for kvalitet i aksjonsforskning.

Når funnene skal analyseres og brukes til å forme påstander må prosessen være transparent og gi mening for leseren. På den måten kan forskerens analytiske prosess kontrolleres (Levin, 2017). I funndelen av oppgaven har vi søkt å beskrive prosessen fra data til påstand i detalj. Når man jobber intensivt med en studie er det naturlig at man blir litt blind på denne prosessen og at refleksjonen automatisk gir mening. Derfor har vi brukt noen som ikke har inngående kjennskap til studien, men metoden og fagområdet til å lese oppgaven. Ved hjelp av dem har vi søkt å gjøre prosessen transparent for leseren.

Refleksivitet rundt min påvirkning som forsker vil også kunne støtte troverdigheten (Tiller, 2004). For å sikre refleksivitet har vi gitt leserne innblikk i det forskende felleskapet og spesielt mitt ideologiske utgangspunkt som forsker. Ved å bruke et forskende felleskap har vi også redusert faren for feiltolkninger basert på individets forutinntatthet. For å styrke refleksiviteten har vi også rettet søkelyset på hvordan forskerne har påvirket feltet. Det å bruke flere forskere kan sees som en form for triangulering som kan hjelpe forskeren å nå det refleksive idealet. I datainnsamlingen er det også benyttet triangulering der elever, observatør og forsker har produsert data. Ved å la alle kildene bli hørt og belyse påstander fra ulike synsvinkler kan man styrke troverdigheten (Tiller, 2004).

Det vil alltid være flere grep man kan gjøre for å styrke troverdigheten i en oppgave. Jeg kunne tatt funnene tilbake til elevene for å undersøkt om de kjenner seg igjen i beskrivelsene. Dette lot seg ikke gjøre da elevene hadde avsluttet grunnskolen når dataene var skrevet ut. De viktigste grepene for å styrke troverdigheten i denne studien er å gjøre den transparent, refleksiv og bruke et forskende felleskap.

4.10 Overførbarhet

I dette studiet vil det være fortolkningene som danner grunnlaget for overførbarheten. Ved å rekontekstualiserer funnene og tolker dem i lys av den teoretiske rammen, tar vi fokuset vekk fra enkeltstående hendelser og over til sosiale fenomener (Thagaard, 2018). Vi vil innenfor det teoretiske rammeverket fortolke våre funn, hvis denne fortolkningen er relevant i andre sammenhenger har studien ifølge Thagaard overførbarhet. Overførbarheten vil også styrkes gjennom en logisk argumentasjon. Ved å belyse de vanligste, mest karakteristiske og mest vesentlige funnene fra analysen, kan vi anta at funnene også gjør seg gjeldene i andre lignende situasjoner. Vi vil forsøke å gjøre funnen så tilgjengelig at leseren kan følge argumentasjonsrekken i både de logiske argumentasjonen og teoretiske generaliseringen, på den måten kan leseren selv vurdere hvor overførbarheten til egen praksis.

Overførbarheten i denne studien vil styrkes gjennom den teoretiske generaliseringen og logisk argumentasjon. Ved hjelp av en lærers erfaringer og forståelse av kontekst vil våre fortolkninger antakeligvis være gjeldene for andre i lignende situasjoner, på den måten kan andre dra nytte av denne studien til å utvikle egne praksis.

4.11 Etikk

Det vil alltid være etiske problemstillinger og dilemma knyttet til et forskningsprosjekt (Thagaard, 2018). De generelle forskningsetiske retningslinjene og retningslinjene for personverns vil bli belyst, i tillegg til spesifikke etiske dilemma for denne studien.

Etter en nøye gjennomgang av NSD(Norsk senter for forskningsdata) personverntjenster sine retningslinjer (Norsk senter for forskningsdata, 2018) og direkte kommunikasjon med dem, ble det klart at denne studien ikke er meldepliktig. Dette skyldes i hovedsak at deltageren til enhver tid er anonymisert. For å kunne gå i gang med studien trengte vi derfor kun tillatelse fra skolen og samtykke fra deltagerne. Samtykket ble gitt av rektor og etter nøye overveielser ble vi enige om at samtykket kunne gjøres verbalt. Med bakgrunn i NSD sine retningslinjer

ble deltagerne informert om prosjektet i godt tid, de fikk selv muligheten til å velge om de ville delta eller ikke. Det å delta i dette prosjektet handlet ikke om de skulle være med i undervisningen eller ikke, men hvorvidt det kunne innhentes data fra dem. Deltagerne ble informert om dette, at det å ikke ville delta ikke ville få noen konsekvenser for dem og at de kunne trekke seg når de måtte ønske. Med tanke på maktforholdet lærer elev, var vi veldig nøye på å presisere gjentatte ganger at det å delta var helt frivillig og eventuelt å ikke delta ikke ville få noen konsekvenser hverken for undervisning eller vurdering. Alle elevene var over 15 år og trengte derfor ikke samtykke fra foreldre (ibid).

Det å ha med seg en observatør inn i et felt kan by på etiske dilemma. Observatøren måtte undertegne en taushetserklæring med skolen, for å sikre elevenes anonymitet og andre sensitive opplysninger. Observasjonen ble gjennomført som åpen observasjon, det medfører at elevene visste at de ble observert (Thagaard, 2018). For å sikre at undervisningen ble mest mulig normal ble elevene nøye informert om observatørens rolle hver gang han var tilstede.

Et viktig etisk prinsipp i aksjonsforskning er at prosjektet ikke skal gå ut over deltagerne (Casey et al., 2018). I dette prosjektet ble det derfor viktig at undervisningen fulgte både den lokale læreplanen og nasjonale retningslinjer for undervisning. Vi gjorde også et poeng ut av at vurderingen av elevene skulle foregå på samme måte under prosjektet som tidligere. Elevene ble informert om dette og at dataene som ble samlet inn ikke spilte inn på deres vurdering.

Ved å anonymisere alle deltagerne i denne studien og skolen søker vi å ta hensyn til at ingen deltager kan bli gjenkjent. Med disse forhåndsreglene mener vi å ha opptrådd hensynsfullt ovenfor alle involverte.

5 Funn

I dette kapitlet vil de viktigste funnene i dette prosjektet belyses, utvelgelsen og struktureringen er basert på analysen. Funnene er basert på forskningsspørsmålet som er: Hvilke erfaringer gjør elever og en lærer seg, når samarbeidslæring innføres som en ny undervisningsmetode? For at andre skal kunne dra nytte av våre erfaringer, vil funnene understøttes av spesifikke episoder og refleksjoner. Analysen har foregått på tre nivåer: underveis i øktene, mellom øktene og analysen av dataene etter det praktiske prosjektet var avsluttet. For å gjøre analysen tilgjengelig og troverdig vil det redegjøres for hvordan funnene har ført til våre slutninger. Funnene er strukturert under tre meningsbærende overskrifter, som kan anses som våre hovedfunn. Vi har identifisert flere faktorer som er avgjørende for å skape ett **inkluderende læringsmiljø**, faktorene er beskrevet i underoverskriftene. Elevene har også utviklet sine **sosiale ferdigheter, som har vært en katalysator for godt samarbeid**. Der de to underoverskriftene representerer de sosiale faktorene der vi har sett størst utvikling. Det siste hovedfunnet er at **fokuset på læring har økt**, underoverskriftene peker på hovedområdene for læring i kroppsøving.

5.1 Barrierer og fasilitatorer for å skape et inkluderende Læringsmiljø

Gjennom de ulike nivåene av analysen ser vi at samarbeidslæring kan være et nyttig verktøy for å skape ett inkluderende læringsmiljø. Ved hjelp av samarbeidslæring har alle elevene fått muligheten til å mestre oppgaver og bidra konstruktivt i samarbeid. Noen timer og øvelser har vært ekskluderende, mens andre har vært mer inkluderende. Nivå 3 av analysen viser at det er fire elementer innen samarbeidslæring som har vært spesielt viktig for at læringsmiljøet skal bli mest mulig inkluderende. Positivt gjensidig avhengighet og individuelt ansvar, refleksjon og tilpasset opplæring. Elementene påvirker hverandre og er brikker i en større forståelse av

undervisningen, først vil vi se nærmere på positiv gjensidig avhengighet og individuelt ansvar.

5.1.1 Positiv gjensidig avhengighet og individuelt ansvar som fasilitatorer og barrierer for et inkluderende læringsmiljø

Positiv gjensidig avhengighet og individuelt ansvar er en viktig brikke på plass for å skape et inkluderende læringsmiljø (Dagbok). For å forstå hvordan positiv gjensidig avhengighet og individuelt ansvar har påvirket hvor inkluderende læringsmiljøet har vært, belyses eksempler der disse elementene både har vært fasilitatorer og barrierer.

Allerede i den første økten så vi tydelige eksempler på hvordan positiv gjensidig avhengighet kan være en viktig faktor for å skape et inkluderende læringsmiljø. Observatøren rapporterer (observasjon økt1) at i alle bortsett fra en gruppe, var alle elevene meget fysisk delaktige. En elev skrev etter økten: «Bra opplegg, slik at alle kan bidra» (elevlogg økt2). Dette stemmer godt overens med elevenes rangering av egen fysiske innsats og beskrivelse av at de har utfordret egen fysisk kapasitet denne økten (Elevlogg økt1). Positiv avhengighet blir gjerne beskrevet som følelsen av å «flyte eller synke sammen» (Johnson & Johnson, 1989).

Analysen viser at elevene hadde en lignende følelse denne økten. Den kommer trolig som et resultat av designet på oppgavene og strukturen «Collective group score⁴». Oppgavene var forsøkt designet slik at alle gruppemedlemmene måtte bidra for at gruppa skulle få en høy score (Dagbok). Flere elever beskriver at de har utfordret egne grenser, observatøren melder om høy innsats og jeg har opplevd det samme. Funnene tyder på at elevene har følt at de må bidra med fysisk innsats på gruppa. Vi vil derfor hevde at godt designede oppgaver kan skape positiv gjensidig avhengighet. Når elevene bidrar til den fysiske løsningen av en oppgave vil de involvere seg i læringen. At elevene involverer seg i læringen er en essensiell del av et

⁴ Gruppa får en samlet poengsum for hvordan de løste oppgaven.

inkluderende læringsmiljø. Dette eksemplet viser at positiv gjensidig avhengighet kan være viktig fasilitator for ett inkluderende læringsmiljø. Videre vil vi se ett eksempel på hvordan designet på en oppgave kan ha motsatt effekt.

Når arbeidsfordelingen blir uklar, er det tydelig at elevene føler mindre individuelt ansvar. Dette ble tydelig på en ren evalueringspost der elevene fikk i oppgave å diskutere noen spørsmål om samarbeid og hvordan de har løst oppgavene så langt. Evalueringen var ikke strukturert på noen måte og vi så tydelig at noen elever er lite aktive (observasjon økt1 og refleksjonsnotat økt1). Evaluering av samarbeid og prosessvurdering er ufravikelige elementer i samarbeidslæring. Derfor måtte vi finne alternative måter å gjennomføre disse på for å i større grad involvere alle elevene. I nivå to av analysen kom vi frem til at en tilpasset versjon av samarbeidslæringsstrukturen Think, Pair, Explain, Perform kan være med å skape individuelt ansvar. I vår versjon skulle elevene tenke over et gitt spørsmål individuelt, dele tankene sine i den lille gruppa, bli enige i gruppa om en løsning og tilslutt iverksette den. Denne strukturen ble brukt i den tredje økten, da var observatøren også tilbake. Observatøren var veldig tydelig (observasjon økt 3) på at eleven var mer verbalt aktive i økt tre enn i første økt. Han bemerket også at flere elever bidro med sine meninger. I nivå 3 av analysen, når vi ser på disse og lignende funn blir det tydelig at strukturering av refleksjoner er viktig for at elevene skal involvere seg. I eksempel to forventes det at elevene skal bidra og de får tid til å tenke før de må dele med gruppa. Det er nærliggende at denne metoden gjør at elevene føler et individuelt ansvar for å bidra i evalueringen. Når flere elever bidrar i evalueringen øker potensialet for å skape et inkluderende læringsmiljø. Som vi vil se senere i analysen er refleksjon (evaluering i dette eksemplet) en viktig fasilitator for et inkluderende læringsmiljø. Struktureringen av evalueringen har ført til at flere elever involverer seg og føler et individuelt ansvar for å bidra. Individuelt ansvar kan derfor være en fasilitator for et inkluderende læringsmiljø.

Gjennom nivå 2 analyser har det blitt tydelig for oss at konkrete oppgaver til hver elev kan virke inkluderende. For å gi elevene mer konkrete oppgaver og følelse av individuelt ansvar,

har vi også benyttet strukturen Learning Teams⁵ med tydelige roller. Etter den første økten skriver en elev at sin deltagelse har blitt «bedre, fordi rollen min passet meg.» I en samtale med en elev under rydding får jeg også bekreftet dette. Eleven oppga at hun hadde fått et konkret ansvar med sin rolle som «skribent». Dette var en oppgave hun følte hun mestret og hun følte et ansvar for å spørre, lese og notere. Til sammen gjorde dette at hun inkluderte seg godt i gruppas arbeid. Dette var en elev som tidligere har uttrykt at det er vanskelig å være verbalt aktiv i timene (Dagbok). Eksemplet støttes av flere funn som viser at roller gjør det enklere for mange elever å involvere seg i læringsarbeidet (refleksjonsnotat økt2). På den andre siden var ikke alle elevene like opptatt av å utføre sin rolle. I noen grupper fløt ansvaret mer enn i andre (Refleksjon økt1). I Analysens tredje nivå ser vi et mønster som tyder på at roller er mest egnet for å involvere de som ikke skaper sitt eget ansvarsområde i gruppa. En del elever trenger ikke roller for å involvere seg i gruppearbeidet og finne sine arbeidsoppgaver. Gjennom de ulike stegene i analysen har det blitt klart hvordan roller kan være en fasilitator for inkluderende læringsmiljø. Rollene gjør at flere elever involverer seg, det å være involvert er en forutsetning for å bli inkludert og inkludere andre i læringsarbeidet. Når elevene i eksemplet spør andre elever om de har forstått oppgaven hun leser opp, inkluderer hun dem. Analysene har også vist at rollene kommer mest til sin rett når oppgavene blir komplekse eller vanskelige. Rollene er med på å fordele arbeidsoppgaver slik at hver elev blir essensiell for gruppa, på den måten skapes positiv avhengighet. Et eksempel på dette ser vi i neste avsnitt.

Med en veldig åpen oppgave som var mulig å løse uten at alle bidro, ble det en mangel på individuelt ansvar og positiv gjensidig avhengighet. Et eksempel på dette ser vi når elevene fikk i oppgave å lage et nytt spill ved hjelp av puslespill metoden⁶. I denne økten møtte

⁵ En struktur der hvert gruppelem får ulike roller på gruppa, rollene har gjerne en rollebeskrivelse med konkrete arbeidsoppgaver.

⁶ Struktur der hvert gruppelem har sin ekspertise, elevene forlater gruppa og danner ekspertgrupper med alle som har samme ekspertise og kommer frem til en løsning. Elevene går så tilbake til sine grupper og deler det de har blitt enige om i ekspertgruppene

elevene mange barrierer for involvering og økten ble mye mindre inkluderende enn vi håpet på (refleksjonsnotat økt4). Oppgaven elevene fikk var veldig åpen, riktignok hadde de ulike ekspertgruppene fått tildelt et ansvarsområde og ekspertene hadde et ansvar for å videreformidle ekspertgruppens konklusjoner til sin gruppe. Denne konkrete delen tok de ansvar for (refleksjonsnotat økt 4), men arbeidet i ekspertgruppens som var veldig åpent, ble lite inkluderende. Dette kom til syne ved at noen elever stod for de fleste forslagene og utarbeidelse av reglene (refleksjonsnotat økt 4). En modifisert versjon av strukturen Think, Pair, Explain⁷ ble brukt på ekspertgruppene, men det bidro ikke til inkludering på samme måte som tidligere. Derfor kan det være nærliggende å tro at det var oppgavene og ikke metoden som var barrieren. I nivå 3 av analysen ser vi dette eksemplet i lys av resten av perioden. Analysen peker på to mulige forklaringer på at denne oppgaven var ekskluderende. Elevene følte ikke at løsningen ville bli bedre om de bidro eller de synes oppgaven var så vanskelig at de ikke klarte å bidra, dermed opplevde de ikke et individuelt ansvar. Når oppgavene er utformet slik at bare enkelte gruppelemmer står for løsning av oppgaven, kan det ses på som manglende positiv avhengighet. Denne oppgaven var med på å skape forskjeller mellom de som mestret og ikke mestret oppgaven, som oppleves ekskluderende for elevene. De gir tydelig uttrykk for at de fikk for mye ansvar denne økten. En elev skriver (Elevlogg økt4) «Variert betyr ikke at elevene må bestemme alt» en annen skriver «Litt for mye frihet.» I denne økten ser vi også at flere elever rangerer sin deltagelse i gruppa relativt lavt (elevlogg økt4). Eksemplet viser at manglende positiv gjensidig avhengighet og for stort ansvar kan være barrierer for at elevene involverer seg og dermed også et inkluderende læringsmiljø. I nivå tre av analysen blir det tydelig at vi også har sett manglende positiv avhengighet og følelse av at sitt bidrag er viktig i et praktisk eksempel.

For store grupper kan også føre til manglende positiv gjensidig avhengighet. I eksempelet fra økten over så vi at utarbeidelsen av et spill ble lite inkluderende. Vi analyserte oss frem til at

⁷ Elevene fikk tid til å tenke individuelt, før de delte sitt forslag i gruppa. Til slutt ble de enige om ett forslag de ville benytte.

en av hovedårsakene til dette var en manglende følelse av positivgjensidig avhengighet (Dagbok). Spillet de lagde endte opp med å ligne veldig på fotball og nærmere 10 elever på hvert lag. Når spillet ble satt i gang var det veldig tydelig at noen elever ikke ble inkludert. Dette stod i sterk kontrast til gruppeleken de designet som tilvenningsøvelse tidligere i samme økt (refleksjonsnotat økt4), den foregikk med grupper på 4. Spriket i ferdigheter var mye større i «fotball» enn i oppvarmingsleken. Dette funnet i lys av hele perioden og tidligere erfaringer tyder på at nivåforskjeller og store lag ga elevene manglende følelsen av positiv avhengighet. Elevene tror ikke deres bidrag er viktig for laget, dette tenker kanskje også lagkameratene. Data fra elevloggen (elevlogg økt 4) støtter denne analysen. En elev skrev «folk i klassen liker ikke sport,» en annen skrev «ble nesten aldri sentret til,» og en annen «det er vanskelig å få gjort noe når nivået er så forskjellig». Når elevene opplever at de ikke har noe å bidra med har vi mislyktes i å skape positiv avhengighet. Dette resulterte i en mindre inkluderende økt, det er tydelig at manglende positiv avhengighet er en barriere for et inkluderende læringsmiljø.

I det tredje nivået av analysen ser vi tydelig at positiv avhengighet og individuelt har vært en fasilitator for et inkluderende læringsmiljø. På samme måte ser vi at undervisningen må legges til rette for at elevene skal oppleve dette, når vi ikke får det til kan det være en barriere for inkluderende læringsmiljø. Oppgavene elevene skal delta i, bør designes slik at de enten har en konkret arbeidsoppgave eller at alle må bidra for at gruppa skal kunne løse oppgaven på en god måte. Videre at elevene må oppleve at de har ferdighetene og kunnskapen som trengs for å kunne bidra og at deres bidrag vil styrke gruppas arbeid og resultat. Når vi lykkes med å skape positiv avhengighet og et individuelt ansvar vil det virke inkluderende på læringsmiljøet. I neste del vil jeg se på funn som sier noe om hvordan refleksjon påvirker inkluderingen og hvordan elevene inkluderer seg i refleksjonen.

5.1.2 Refleksjon som inkluderingsverktøy

Et betydelig funn i denne analysen er hvordan refleksjon påvirker hvor inkluderende læringsmiljøet er. Isolert sett har refleksjonen vært både ekskluderende og inkluderende, men viktigst er hvordan refleksjon rundt inkludering har påvirket læringsmiljøet.

Et eksempel på hvordan refleksjon om samarbeid virket inkluderende, ble funnet i den første økten. Det var stor aktivitet, men lite verbal kommunikasjon den første delen av den første økten. I runde to var flere elever mer verbalt aktive og mange prøvde i større grad å oppmuntre hverandre (observasjon økt 1). Før runde to hadde elevene en post med evaluering av prosessen. Selv om ikke alle var like involvert i denne prosessen skjedde det en endring. Både observatøren (økt1) og jeg (refleksjonsnotat økt1) var enige om at evalueringsposten der de ble oppfordret til å reflektere rundt hvordan de kunne inkludere hverandre, hadde hatt en effekt. Elevene har også ulike beskrivelser av hva de har lært og hvordan de har utviklet seg. En elev skriver at hun har lært å «ta ansvar,» en annen skrev at det var «bra med forbedringsdelen mellom rundene.» Når vi ser dette funnet i lys av hele prosjektet i analysens tredje nivå, blir det tydelig at refleksjon rundt det å inkludere er en fasilitator for et inkluderende læringsmiljø. Når elevene reflekterer rundt hvordan deres adferd påvirker andre og hvordan de praktisk kan bidra til å skape et inkluderende læringsmiljø, er det mange som tar i bruk det de har reflektert over. Dermed bidrar de til å skape et mer inkluderende læringsmiljø. Det er derfor viktig at refleksjonen handler om relevante tema, som man ønsker å utvikle. Videre vil vi se et eksempel på dette.

I evalueringsfasen av en økt, som del av aksjonsforskningshjulet ble det tydelig for oss at elevene må lære hvordan de kan være motiverende og inkluderende. Dette ble derfor fokuset på refleksjonsposten i økt 2 og 3. Etter timen skrev en elev:

«Lært hvordan man kan samarbeide bra uten å måtte rope hele tiden.... Vi forstod at der er ulike måter å hjelpe og motivere på. Endret på hvordan vi heiet i ulike øvelser» (elevlogg økt2).

Dette støttes av en elev som skriver at de har lært «at tilbakemeldinger og oppmuntring hjelper mye for alle» (elevlogg økt 2). En annen skriver at de har lært «å inkludere alle, være en bedre leder» (elevlogg økt 3). I nivå 3 av analysen blir det tydelig at det å sette av tid til styrt refleksjon, er med på å styrke elevenes læring. Når fokuset i refleksjonen er elementer som skaper inkludering og elevene tar dette i bruk, er det en fasilitator for et inkluderende læringsmiljø. Inkludering, hjelpe og motivere andre har i hovedsak blitt diskutert blant

elevene på refleksjonsposter ikke i felleskap. Det blir derfor tydelig at refleksjon er et nyttig verktøy for å skape et inkluderende læringsmiljø.

Ikke alle elevene har satt like stor pris på refleksjon og stopp i aktiviteten denne perioden. Noen elever likte ikke at vi hadde så stort fokus på læring og at en del tid gikk med til ikke fysiske oppgaver. Det er riktignok veldig ulikt hvordan elevene reagerer på refleksjonsoppgaver (Dagbok). Som jeg har skrevet tidligere er våre erfaringer at involveringen i disse oppgavene varierer. En elev skrev blant annet at det som var negativt med økt 3 «ikke stopp aktiviteten så mye.» Selv om det ikke kommer så tydelig frem i elevloggene var det flere elever som etterlyser mer aktivitet, mindre prat og mer sånn kroppsøving som vi hadde før (observasjon økt3 og refleksjonsnotat økt3). Det kom tydeligere frem jo flere økter vi hadde, i oppsummering av perioden skriver en elev at ulempen med denne undervisningen er «At vi stopper opp så mye og har mindre aktivitet» (elevenes oppsummering av perioden). Vi har sett både utmelding og frustrasjon fra enkelte elever når de ble bedt om å reflektere. For noen elever vil derfor refleksjonen, i hvert fall slik vi har organisert den være ekskluderende. Når man sammenfatter disse funnene blir det tydelig at det er en utfordring for elevene når deres tidligere erfaringer med kroppsøving, ikke stemmer overens med kroppsøving som læringsfag gjennom samarbeidslæring. Når elevenes erfaringer ikke stemmer overens med innholdet i faget kan det være en barriere for inkluderende læringsmiljø.

Til tross for at refleksjonen ble oppfattet som noe som stjal tid fra aktivitet, begynte elevene etterhvert på eget initiativ å samles i gruppene sine for å diskutere både taktikk og hvordan de jobber sammen (observasjon økt3 og refleksjonsnotat økt3). Dette gjaldt også elever som hadde vist misnøye med at vi bruker for mye tid på refleksjon. Senere i prosjektet beskriver elevene mye av det samme i sine logger. En skriver «Jeg har prøvd å samle laget og planlegge taktikk.» En annen «Prøvd å gi konkrete tips til deres innsats og ideer.» (Elevlogg økt6). Disse funnene tyder på at elevene har gjort seg noen erfaringer om at refleksjon kan være et nyttig verktøy for å fremme samarbeidet og gruppas prestasjoner. Når refleksjonene handler om hvordan alle kan bidra i laget og hvordan man kan støtte hverandre bidrar det til å skape et inkluderende læringsmiljø. Når elevene selv tar initiativet til slike refleksjoner tyder det på at deres syn på refleksjon har endret seg. Tredje nivå av analysen viser at elevene har erfart at

refleksjon er et nyttig verktøy i gitte situasjoner. Dette fører til at vil de bruke dette verktøyet i lignende situasjoner de møter senere. Elevene har gradvis tatt mer og mer ansvar for å starte refleksjoner selv. Dette er med på å skape et mer inkluderende læringsmiljø.

Noen elever har satt pris på refleksjon fra begynnelsen. En elev skrev etter økt2 at en av de mest positive tingene med økta var «den samarbeids stasjonen.» Mens andre elever har satt mer pris på refleksjon etter hvert. Gjennom de ulike nivåene med analyse har vi kommet frem til at elevene må føle et behov for å reflektere og se effekten av refleksjonen. Når man treffer med tidsbruken, metode og innhold i refleksjonene er det en viktig fasilitator for inkluderende læringsmiljø. Refleksjonen kan gi et direkte resultat der elevene blir mer involverte i selve refleksjonen. Et annet viktig funn er hvordan elevene lærer å bli mer inkluderende ved hjelp av refleksjon. I neste del vil vi ta for oss erfaringer og analysere hvordan tilpasset opplæring har vært både en fasilitator og en barriere for et inkluderende læringsmiljø.

5.1.3 Individuell tilpasning og tryggheten i den lille gruppa

Det å skape et inkluderende læringsmiljø krever mange tilpasninger. Vi har allerede belyst en rekke tilpasninger både på klasse-, gruppe- og individnivå. Analysens tredje nivå viser at å være på samme gruppe over en lengre periode er med på å skape trygghet og samhold som er inkluderende. Den viser også at gruppens oppgaver bør være utformet slik at elevene kan mestre de i samspill med gruppa og læreren.

Uten nok støtte kan noen har noen oppgaver virket ekskluderende. Dette har gitt seg utslag i at kun noen løser oppgavene eller at det blir veldig stille på gruppene. Flere funn viser at det å støtte elevene i slike situasjoner kan virke inkluderende. Denne støtten kan komme fra både medelever og lærer (dagbok). Et eksempel på dette så vi i økt 5, en av elevens oppgaver var å motivere gruppen sin under styrketrening. Min vurdering underveis i økten var at kun noen få elever var komfortable med dette og mestret oppgaven. Neste steg for meg ble å reflektere over hvorfor det skjedde og planlegge en handling for å endre det uønskede. Min tolkning av situasjonen basert på tidligere erfaringer og nivå to analyser i dette prosjektet var at elevene var usikre og utrygge på andres reaksjoner hvis de var veldig oppmuntrende. For å støtte

elevene som kanskje syntes dette var litt vanskelig valgte jeg å gå foran som et eksempel (refleksjonsnotat økt5). Jeg ga veldig mange tilbakemeldinger og oppmuntrende utsagn, prøvde å være så motiverende jeg bare klarte. Etter hvert var det flere og flere elever som hang seg på (observasjon økt5). Når flere elever begynte å innta en mer motiverende adferd, begynte jeg gradvis å redusere min egen. Analysen av denne økten tyder på at min adferd var med på å skape en trygghet for elevene slik at de turte å prøve. Når noen elever gjorde oppgaven, skapte de trygghet for at enda flere kunne gjøre oppgaven. Dette eksemplet viser hvordan lærerens og medelevers støtte kan være med å skape et mer inkluderende læringsmiljø. Når elevene får støtte slik at de kan bidra i oppgaver, hjelpes de til å inkludere seg selv. Flere funn viser at med støtte kan elevene løse mer komplekse oppgaver enn alene. Når disse komplekse oppgavene handler om å inkludere andre, vil støtte fra læren og medelever påvirke hvor inkluderende læringsmiljøet er. Det tredje nivået av analysen viser at elevene utvikler seg og stadig løser mer komplekse oppgaver. En av årsakene til dette er støtte fra lærer og medelever, de nye erfaringer som kan gjøre de i stand til å løse lignende oppgaver på egenhånd senere. Som igjen kan føre til at de påvirker læringsmiljøet positivt på eget initiativ.

Et viktig element i et inkluderende læringsmiljø er at elevene kan gi hverandre tilbakemeldinger. For at elevene skal kunne gi hverandre tilbakemeldinger er det viktig at de tror de mestrer dette og føler at tilbakemeldinger er nyttig. For at elevene skulle erfare hvordan det er å få konkrete tilbakemeldinger, fikk de i oppdrag å gi tilbakemeldinger til en enkelt medelev. Elevene skulle kun fokusere på to handlinger hos medeleven og gi tilbakemelding på om medeleven gjorde eller ikke gjorde dette. Tilbakemeldingen gikk på om medelevene gjorde seg spillbar og om de viste at de ville ha ballen. Etter denne økta rapporterer observatøren om «tydelig progresjon hos elevene når det gjelder å gjøre andre gode.» Flere elever skriver om samme erfaringer i sine logger. En skriver «Jeg har blitt bedre på å gi og ta imot tilbakemeldinger.» en annen skriver «Jeg har blitt bedre på å gi komplimenter.» Når vi ser på disse funnene i lys av hele prosjektet blir det tydelig at denne oppgaven traff godt i forhold til elevenes nivå. De trodde de kunne klare oppgaven eller så at andre klarte det, dermed kunne de prøve selv. Når nivået på opplæringen treffer gruppen godt slik at elevene har noe å strekke seg etter og klarer oppgaven enten alene eller med støtte fra

medelever ser vi at de utvikler seg. Dette eksemplet viser at vi kan utvikle et mer inkluderende læringsmiljø når elevene øver på inkluderende ferdigheter på sitt nivå. Elevens ferdigheter varierer, det blir derfor viktig at elevene får oppgaver som er tilpasset sitt nivå.

For at elevene skal bruke og utvikle sine ferdigheter er det viktig at de opplever trygghet og rom for å utfordre seg selv. Å jobbe i samme små grupper over tid kan være med på å skape et slikt miljø. Et eksempel på dette så vi i oppryddingsfasen av en økt. Jeg oppsøkte en elev, som til tider har hatt vanskelig for å involvere seg verbalt i timene (både kroppsøving og andre fag). Denne økta hadde jeg sett at han tok et stort ansvar i gruppa både fysisk og verbalt i diskusjoner, det ville jeg rose han for. Hans umiddelbare reaksjon var «kan vi fortsette å jobbe i små grupper, det føles mye tryggere å engasjere seg der» (refleksjonsnotat økt 1). Dette tyder på at elevene opplever det som tryggere å jobbe i små grupper og at de derfor tør å bruke sine ferdigheter. I så fall vil små grupper være et nyttig verktøy i å skape et inkluderende læringsmiljø. I elevloggen skriver en elev at «samarbeidet ble bedre, senket skuldrene, ble komf «komfortable» med hverandre.» Dette tyder på at flere har opplevd det samme. Et annet tegn på at elevene trives med tryggheten i den lille gruppen er at den verbale aktiviteten synker når jeg eller andre elever nærmer oss gruppene (observasjon økt3). Observatøren og jeg så også at den verbale aktiviteten falt fra øvelser i den lille gruppa til spill med to grupper mot hverandre (observasjon økt3 og refleksjonsnotat økt 3). Dette kan ha flere forklaringer, men en av de kan være at de mister noe av tryggheten den lille gruppa gir. Når vi ser disse funnene i sammenheng blir tydelig at det å jobbe i små grupper er inkluderende. Elevene føler trygghet, det er lettere å skape positiv avhengighet og det blir lettere for hver enkelt å ta ansvar. Et funn som overasket oss og som kan tyde på at elevene trivdes i de faste gruppene er at. Observatøren og jeg har ikke erfart noe masing på bytte av grupper, noe vi ble overasket over. Først i Elevloggen etter femte økt ytret et par elever ønske om å prøve nye konstellasjoner. Når vi ser på prosjektet som en helhet blir det tydelig at de små faste gruppene har vært veldig viktig for at elevene skal utfordre seg selv og ta i bruk ferdighetene sine. De små gruppene har gjort det lettere for elevene både å involvere seg selv, men også involvere, veilede og oppmuntre andre. Det blir tydelig at tryggheten i gruppa er med å skape et inkluderende læringsmiljø og gode muligheter for at elevene skal utvikle seg og lære.

Analysen tredje nivå viser at de gangene elvene opplever nok støtte fra medelever eller meg, bidrar det til et inkludere læringsmiljø. Mange funn viser også hvor viktig det er for inkluderingen at elevene får tilpassede oppgaver. Ved hjelp av refleksjon har elvene utviklet sine evner til å inkludere andre og blitt bevisste på hvor viktig inkluderingen er. Videre har vi sett at når læreren i samspill med elevene klarer å skape positiv avhengighet og individuelt ansvar, oppnår vi ofte et mer inkluderende læringsmiljø. I tillegg har de faste små gruppene også spilt en viktig rolle i elevenes utvikling. Funnene viser at elevene blir mer trygge på hverandre over tid og blir flinkere til å involvere hverandre. Derfor har det å være på en liten gruppe over tid vært en fasilitator for inkluderende læringsmiljø. Aksjonsforskningshjulet har vært et viktig redskap for å utvikle inkluderingen over tid. Vi har tatt med oss erfaringene fra en økt når vi planlegger og gjennomfører neste. Innad i øktene vil vi også kunne bruke hjulene inne i hjulet. Vi gjør oss noen erfaringer underveis i en time, planlegger og gjennomfører en endring underveis, for så å evaluere dem. Dette har hjulpet oss blant annet til å finne både tilpassede oppgaver og metoder for å gi elevene tilstrekkelig støtte i læringsarbeidet. På denne måten driver erfaringene våre og aksjonsforskningshjulet utviklingen av et mer inkluderende læringsmiljø.

5.2 Sosiale ferdigheter som katalysator for samarbeid

En avgjørende faktor for godt samarbeid er at elevene bruker sine sosiale ferdigheter og utvikler disse. Analysen viser at elevene utvikler de sosiale ferdighetene når de løser oppgaver i felleskap og reflekterer over hvordan de har samarbeidet. Videre ser vi at elevens forståelse av hva godt samarbeid er og hvor viktig samarbeid er, har endret seg. I analysens tredje nivå har det vist seg at to sosiale ferdigheter har spilt en spesielt viktig rolle i dette prosjektet: Verbale bidrag og evnen til å lytte. Først skal vi se på hvordan hyppighet og kvalitet på verbale bidrag har påvirket samarbeidet.

5.2.1 Verbale bidrag i gruppa

Med bakgrunn i sine tidligere erfaringer mente mange elever i oppstarten av prosjektet at de samarbeidet godt så lenge de klarte å løse praktiske oppgaver og alle bidro fysisk til løsningen. Dette ser vi tydelig i elevloggen etter den første økten. Elevene rangerte samarbeidet i gruppa fra en til seks. Elevloggen (økt 1) viser en stor overvekt i rangering seks (veldig godt samarbeid). Elevenes syn på eget samarbeid stemmer ikke overens med hverken observasjoner eller min refleksjon etter økta. Slik vi så det jobbet elevene hard for å løse oppgavene fysisk, men de hadde lite kommunikasjon. Kommunikasjonen var også sterkt preget av at noen tok mer ansvar enn andre. Kvaliteten på de verbale bidragene var også veldig varierende (observasjon økt 1 og refleksjonsnotat økt1).. I nivå to av analysen kommer det frem at elevene var usikre på eller ikke vet hva et godt samarbeid er. Vi hadde nå planlagt, gjennomført, observert og reflektert rundt undervisningen. Det neste steget i aksjonsforskningshjulet ble da å planlegge neste økt. Med utgangspunkt i Deweys teori om tidligere erfaringer ønsket vi å gi elevene nye erfaringer der de opplevde samarbeid med mange verbale bidrag, slik at elevene kunne oppleve hvordan mange og gode verbale bidrag styrket samarbeidet. Dette ville forhåpentligvis føre til at flere blir mer verbalt aktive og at vi kan reflektere over bruken.

Første steget i denne prosessen ble å få flere til å bidra verbalt, uavhengig av hvilke sosial ferdigheter de bruker. Det kunne være å si sin mening i refleksjonsoppgaver, oppmuntre andre, gi konstruktive tilbakemeldinger osv. I elevloggene etter den 2. økta var det tydelig at elevene hadde en opplevelse av utvikling. På spørsmål om hva de hadde lært denne timen svarer en elev «at tilbakemeldinger og oppmuntringer hjelper mye for alle. Det er tydelig at eleven har erfart hvor viktig det er å gi hverandre tilbakemeldinger og oppmuntringer. Dette stemmer overens med det jeg skrev i refleksjonsnotatet (økt2) etter økten, «elevene diskuterer og oppmuntrer hverandre mer enn før prosjektet og at flere bruker egne ferdigheter til å gjøre andre gode.» Til tross for fremgangen ble resultatet av evalueringen (Dagbok) av denne økten at vi ønsket at alle skulle bidra verbalt og at kvaliteten på bidragene kunne bli bedre. Første steget ble å få med alle elevene og øke kvaliteten på de verbale bidragene. For å få til dette ga vi elevene i oppgave å gi hverandre tilbakemeldinger to og to. De skulle gi tilbakemelding på to konkrete ferdigheter. Observatøren (observasjon økt 3) rapporterer om en betydelig økning

både i antall tilbakemeldinger, kvalitet på tilbakemeldingene og at alle elevene ga tilbakemeldinger. Det siste steget var å få elevene til å ta ansvar selv for å komme med gode verbale bidrag. I økt 3 fikk de konkrete oppgaver slik at de måtte gi tilbakemeldinger, videre blir de kun oppfordret til å gjøre det. Observasjonen fra økt 5 og mine refleksjonsnotater fra økt 4-6 tyder på at den positive endringen som skjedde i økt3 har skapt ringvirkninger. Et eksempel på dette ser vi i elevloggen fra økt 5. En elev skriver «Prøvd å gi tilbakemeldinger underveis i øvelsene, hvis jeg ser noen som enten synes det er vanskelig eller for lett.» I datasettet finner vi flere lignende refleksjoner hos elevene.

Det er tydelig at elevene har utviklet seg, både kvaliteten og hyppigheten på verbale bidrag har økt. Dette sees som et resultat av at elevene har løst oppgaver i fellesskap og reflektert over samarbeidet. Den tydeligste endringen kom når elevene fikk en konkret oppgave bare de kunne løse og god støtte til å formulere en konstruktiv tilbakemelding. Elevene fortsetter å bruke tillærte ferdigheter de har erfart er hensiktsmessige, selv om fokuset i undervisningen endres. De tar også gradvis mer og mer ansvar selv, for å bidra verbalt. I oppsummeringen av perioden skriver de aller fleste elevene at de har blitt mer muntlig aktive. Veldig mange trekker også frem at de har lært å samarbeide bedre med medelevene (elevlogg oppsummering av perioden.) Elevenes refleksjon stemmer meget godt overens med observatørens oppsummering av perioden (observasjon oppsummerende tanker.) Dette tyder på en sammenheng mellom økt verbaldeltakelse og kvalitet på de verbale bidragene på den ene siden og kvaliteten på samarbeidet på den andre. Denne sammenhengen viser viktigheten av å utvikle sosiale ferdigheter. Når elevene utvikler eller tar i bruk de sosiale ferdighetene sine, enten det er å gi oppmuntringer, tilbakemeldinger eller bidra med meninger, har det en positiv effekt på samarbeidet. For at alle elevene skal kunne bidra verbalt med sine sosiale ferdigheter er det viktig at de andre gruppelemmene lytter aktivt til dem.

5.2.2 Lytte som fasilitator for godt samarbeid

Selv om det å lytte aktivt alene ikke kan svare på hvorfor samarbeidet har utviklet seg gjennom denne perioden, ser vi det som en viktig brikke. Hvis elevene ikke lytter aktivt til hverandre blir det vanskelig å bidra for andre, komme til felles avgjørelser og ta til seg

tilbakemeldinger. Gjennom analysen, på kryss av nivåer og datakilder ser vi at aktiv lytting er et tilbakevendende utfordring.

I nivå to av analysen etter første økt, avdekkes at elevenes evne til å lytte var en barriere for godt samarbeid. Flere elever var ikke tilstede ansikt til ansikt når noen pratet mens andre viste lite interesse for det som ble sagt. Disse funnene går igjen gjennom hele perioden, men blir gradvis sjeldnere og vi ser det hos færre elever (Dagbok). Elevene er som beskrevet tidligere veldig fornøyde med sitt samarbeid allerede første økt, til tross for at mange ikke lytter aktivt (elevlogg økt1). Som svar på denne utfordringen planlegger vi å gi elevene nye erfaringer der de opplever hvordan det er å være i en gruppe der man lytter aktivt (Dagbok). For at elevene skal kunne lytte aktivt til hverandre må de først vite hvordan man gjør det.

De første tydelige tegnene på at elevene vet hva det vil si å lytte aktivt, så vi i elevloggen etter 4. økt. I oppstarten av økta og da jeg veileder gruppene, brukte jeg mye tid på hvordan man lytter aktivt. Elevene ble gjort oppmerksomme på at dette er målet for økta og i elevloggen måtte de også svare på hva de har gjort for å være en god lytter. I analysen etter økta blir det tydelig at flere av elevene har blitt mer bevisste hvordan de lytter (Dagbok). Data både fra refleksjonsnotatet (økt4) og elevloggen (økt4) støtter dette. En elev skriver «Hørt på personen og nikked å svart» for å være en god lytter. Når elevene vet hvordan man lytter aktivt, blir neste steg at flest mulig tar ferdigheten i bruk. Den femte økten blir designet slik at elevene skal videreformidle kunnskap til hverandre. I løsning av de praktiske oppgavene er elevene avhengige av å ha lyttet og forstått det medelevene formidler. Elevene vil forhåpentligvis føle et individuelt ansvar for å være en aktiv lytter. For at elevene skal kunne utføre oppgavene må de også spørre hvis noe er uklart. Det anser vi som en viktig del og tydelig tegn på aktiv lytting. Observasjonene fra denne økta tyder på at elevene begynner å ta i bruk det de kan om aktiv lytting (observasjon økt 5). Dette stemmer også godt overens med det jeg skrev i mitt refleksjonsnotat (økt5) etter økten og elevenes påstander om hva de har gjort for å være gode lyttere denne økten. En skriver at han har «fulgt med og tatt til seg tilbakemeldinger,» en annen «Ser på den som snakker og nikker. Følger med,» en tredje «være oppmerksom, høre og virke interessert». Når elevenes beskrivelser av egen adferd stemmer godt overens med observasjonen og mine refleksjoner føler vi oss trygge på at det har skjedd en endring. Et annet tegn på at vi når målet for denne økten er at både observatør, elever og jeg rapporterer

om at elevene i større grad spør når noe er uklart (observasjon, elevlogg og refleksjonsnotat økt 5.

Det tredje nivået i analysen viser at det å utvikle aktiv lytting som sosial ferdighet og at elevene tar den i bruk, har tatt tid. Det er store individuelle forskjeller i bruken av denne sosiale ferdigheten. Analysen tyder på at bevisstgjøring på ferdigheten, ta den i bruk og reflektere rundt bruken har skapt en utvikling. Gjennom aksjonforskningshjulet har vår tilnærming til problemstillingen endret seg. Vi prøvde først å bevisstgjøre og oppfordre, men når vi la til rette for at elevene er helt avhengige av å bruke en ferdighet, skjedde de tydeligste endringene. Når elevene reflekterer over disse endringene vil de skaffe seg nye erfaringer og fortsetter å bruke ferdigheter de har erfart er viktige. Det er tydelig at elevene har utviklet flere sosiale ferdigheter på samme tid og at samarbeidet har utviklet seg på samme tid. Den positive utviklingen i kvalitet og hyppighet på verbale bidrag kom før de tydeligste tegnene på at elevene har blitt mer aktive lyttere. Dette funnet kan tyde på at elevene må oppleve at andres verbale bidrag har en verdi, før de aktivt lytter til dem. Det blir mer interessant og enklere å være en aktiv lytter når medelevene har hyppige og gode tilbakemeldinger til deg. Analysen viser også en parallell utvikling når vi ser på hvor viktig elevene mener samarbeid er og hvor aktive lyttere de var. Det blir naturlig å tenke at disse to funnene henger tett sammen. Når man lytter, spør om noe uklart og bidrar verbalt tar man ansvar for at samarbeidet i gruppa skal fungere. Dette tyder på at elevene i større grad bruker sine sosiale ferdigheter for å fremme samarbeidet, når de har opplevd hvor nyttig et godt samarbeid kan være.

5.3 Elevenes læringsutbytte

Et av de mest frekvente funnene i denne perioden er elevenes læringsutbytte. Gjennom analysen blir det tydelig at elevene har utviklet bevegelseskompetanse, kunnskap om aktivitet og trening, evnen til å drive seg selv i aktivitet og samhandlingskompetanse. Totalt sett har faget fått et tydeligere fokus på læring i denne perioden.

5.3.1 Kroppsøving som læringsfag

Analysen har vist at faget denne perioden tydeligere blir forbundet med læring. Dette til tross for at vi før prosjektet også startet timene med å snakke om målene for økta og kriterier for måloppnåelse. Når vi ser på elevenes respons på dette prosjektet er det tydelig at mange har opplevd et sterkere fokus på læring. Et eksempel på dette ser vi når elevene skal oppsummere perioden. En elev skriver at fordelen med denne typen undervisning er at «man lærer mer» (Elevenes oppsummering av perioden). Gjennom analyse av elevenes logger, oppsummering av perioden og deres utsagn i timene (dagbok) er det tydelig at elevene opplever et større fokus på læring. Elevene har reagert veldig ulikt på denne endringen. I refleksjonsnotatene kan vi lese at noen elever vil tilbake til undervisningen vi hadde tidligere. Etter en økt skriver en elev at det som var negativt med timen var: «syntes ikke det var noe gøy, men lærerikt». I oppsummeringen av perioden skriver en elev: «likte det bedre før siden det var mer gøy, nå er det bare seriøst». Det er tydelig at elevene så på faget som et aktivitetsfag og et avbrekk fra læringsarbeidet de ellers opplever på skolen. På den andre siden ser vi at mange elever skriver i sine logger at de har lært nye ferdigheter og at de liker å mestre både fysiske, men også sosiale utfordringer. Et eksempel ser vi i oppsummeringen av perioden, der en elev skriver at fordelen med denne typen undervisning er at det: «blir mer gøy.» En annen skriver at: «Jeg gleder meg mer til gymmen.» Elevene gir tydelig uttrykk for at de liker å nå målene vi setter sammen og opplevelsen av mestring. Ved å bruke aksjonsforskningshjulet og prøve ut ulike tilnærminger har vi kommet fram at det derfor er gunstig med konkrete, oppnåelige mål og et fokus på hvordan man når dem. For å bevare gleden med kroppsøvingfaget, ligger utfordringen i å finne et godt samspill mellom fokus på lek, aktivitet og læring. Når vi ser hele perioden i et blir det tydelig at mange elever gradvis har blitt mer positive til læringsfokuset. Etter hvert som elevene gjør seg positive erfaringer med mestring og nå mål gjennom samarbeidslæringen er det naturlig at de blir gradvis mer positive til modellen.

Undervisningen har denne perioden fått et økt på de sosiale ferdighetene. Tidligere har jeg vektlagt fair play og samarbeid, både som mål for øktene og i vurderingsarbeidet. Dette er noe vi ofte har diskutert med elevene. Gjennom å undersøke målene for øktene i dette prosjektet

blir det tydelig at den sosiale læringen har fått større plass utover i prosjektet, målene har også blitt mer konkrete på hvilke sosiale ferdigheter vi skal jobbe med hver økt (øktplaner). Denne utviklingen trekkes også frem av veilederen når vi skal oppsummere perioden (dagbok). Med en slik dreining og elevens uttalelser om hvordan de har utviklet sosiale ferdigheter (oppsummering av perioden), ser vi tydelig at samarbeid har fått en større plass i undervisningen.

5.3.2 Kroppslig læring

I læreplanen omtales kroppslig læring som læring i og gjennom bevegelse (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I denne perioden har elevene deltatt i en rekke varierte aktiviteter som utfordrer ulike fysiske egenskaper. Elevene har også reflektert rundt den kroppslige læringen for å kunne utvikle nye ferdigheter og lære hvordan man utvikler ferdigheter.

I de to første øktene denne perioden gjorde elevene øvelser som utfordret de på en rekke fysiske ferdigheter. Elevene reflekterte også i grupper om hvordan de kan løse hver oppgave best mulig. Målet var at elevene skulle lære funksjonell bruk av ferdigheter, ved å prøve ut forskjellige måter å løse en oppgave på og reflekterer rundt løsningene. Et eksempel på dette ser vi i elevloggen: «vi var først litt uenige om taktikk, men i løpet av timen fant vi løsninger» (Elevlogg økt2). Denne timen besto av konkrete øvelser og det blir naturlig å tolke det dit at elevene underveis fant bedre løsninger på utfordringene og brukte sine ferdigheter mer funksjonelt. I en annen økt ser vi tydelig tegn på at vi har drevet med ferdighetslæring og at elevene har utviklet sine ferdigheter. På spørsmål om hva de har lært denne timen skriver en elev: «bevegelse og spillbarhet.....» en annen: «Å gjøre seg mer spillbar i spill» (Elevlogg økt3). At elevene har utviklet ferdigheter støttes også av observatøren (observasjon økt3). Disse eksemplene viser at elevene har utviklet ferdigheter, lært hvordan man kan utvikle ferdigheter og å bruke ferdighetene sine hensiktsmessig.

Et annet mål denne perioden var at elevene skulle lære seg treningsmetoder som gir utvikling. I en økt hadde vi fokus på dette gjennom at elevene underviste hverandre i ulike styrkeøvelser

og korrekt teknikk. Videre ga de hverandre veiledning på de øvelsene de selv var ekspert på. Når elevene forbedrer teknikken sin kan det sees på som treningsmetoder som gir utvikling. I elevloggen (økt5) kan vi se at elevene opplever å ha lært nye ferdigheter og utviklet ferdighetene sine. En skriver: «Jeg har lært en ny styrkeøvelse – den med hofløft 90*, og blitt bedre på mange kjente». Elevene har i denne perioden hatt fokus på å hjelpe hverandre og gjøre hverandre gode, både gjennom tilbakemeldinger underveis og refleksjon. Gjennom å lese elevloggen blir det tydelig at det å gi tilbakemeldinger og tips til hverandre er en metode elevene bruker for å skape utvikling. En elev skriver at hun har: «gitt tips, forklart og demonstrert» for at andre skal lære. Elevene har dermed lært både treningsmetoder og hvordan de kan hjelpe andre for å skape fremgang.

Analysen viser at elevene i denne perioden har opplevd en bred kroppslig læring, min erfaring tilsier at de også gjorde det før denne perioden. Det er allikevel viktig å vise at den ikke forsvinner, men mulig blir forsterket selv om fokuset i undervisningen blir breiere og mer på sosiale ferdigheter. Målet med kroppsøvingfaget er å utvikle hele mennesket ikke bare det fysiske, videre skal vi se på hvordan elevene har utviklet kompetanse og forståelse.

5.3.3 Kompetanse og forståelse

«Kompetanse og forståelse i kroppsøving fokuserer mer på de kognitive sidene i faget, i tråd med fagets egenart vil likevel mye av kunnskapen komme til uttrykk i og gjennom aktivitet»(Utdanningsdirektoratet, 2015a). For å utvikle kompetanse og forståelse for regler i ulike aktiviteter har elevene ikke bare praktisert regler, men de har også utarbeidet og forbedret reglene i ulike aktiviteter. Bakgrunnen for at elevene skulle utvikle egne regler er et ønske om at de skal få en dypere forståelse av hvordan reglene påvirker aktiviteten og viktigheten av at alle forstår og følger reglene. Vår tilnærming var å veksle mellom å praktisere aktiviteten, reflektere over reglene, gjøre endringer for så å praktisere igjen. Når elevene utforsket aktiviteten og reflekterte tilegnet de seg nye erfaringer og kunnskap. Elevloggen (økt4) tyder på at elevene utviklet kompetanse og forståelse for regler. På spørsmål om hva de har lært denne økta skriver en elev: «Viktig med regler (konkrete),» en annen: «Hvordan man kan lage spill.» Dette funnet tyder på at elevene har både forståelse for

hvorfor man har regler og kompetanse i hvordan de påvirker aktiviteten. Dette støttes av mine refleksjoner etter økten (refleksjonsnotat økt4). I tillegg har både observatøren og jeg sett at de fleste elevene følger reglene i gitte aktiviteter, dette kan sees som et tegn på at de har kompetanse, kan reglene. For å velge å følge reglene må også elevene ha en forståelse for hvorfor man har regler.

For at eleven skulle kunne vurdere om en øvelse eller aktivitet er hensiktsmessig, må de først kunne aktiviteten og vite hvordan aktiviteten påvirker kroppen. Gjennom å prøve ut aktiviteter og reflektere i grupper øvde elevene på å undersøke treningsutbyttet av ulike aktiviteter de to første øktene denne perioden. De ulike egenskapene de utforsket ble også diskutert i plenum. Etter økta ser vi i elevloggen (økt2) at elevene selv mener de har utviklet kompetanse om de ulike fysiske egenskapene og hvordan man påvirker disse. En elev skrev: «Jeg har lært hva de ulike postene går ut på, og hva vi gjør og hva som skjer med kroppen.» Dette samsvarer med mitt refleksjonsnotat (økt2) der jeg rapporterer om mange gode diskusjoner rundt aktivitetene og treningsutbytte. Analysen viser at elevene har øvd på og lært hvordan de kan vurdere ulike aktivitets og treningsformer. De har vurdert både hvordan de påvirker kroppen, om de gjør aktiviteten hensiktsmessig og om de når sine mål. Til sammen vil dette ruste elevene til å vurdere hvilke aktiviteter de skal bruke for å nå sine mål. I den femte økten ser vi tydelig at elevene mestrer dette. Elevene skulle velge en styrkeøvelse for en gitt muskelgruppe og notere ned tre kjennetegn på god teknikk. Både observatøren og jeg var enige om at både øvelsene og kjennetegnene på teknikk var hensiktsmessige (Dagbok).

Analysen viser at elevene denne perioden har tilegnet seg mye kompetanse om det og være i bevegelse og hvordan det påvirker kroppen. Samarbeidslæring fordrer at elevene er aktive og reflekterer rundt sine løsninger. Det kommer tydelig frem i analysen at mye av kunnskapen kommer til uttrykk gjennom refleksjonen.. Videre skal vi se på hvordan elevene gjennom kroppsøvingsundervisningen har utviklet evnen til selvledelse og gjennomføringsevnen.

5.3.4 Selvledelse og gjennomføring

Elevenes innsats har alltid vært en viktig del av både målene og vurderingen i min kroppsøvningsundervisning. Begrepet innsats har i min praksis vært tolket veldig nært selvledelse og gjennomføring. Analysen av denne perioden viser at elevene allikevel mener de har utviklet evnen til å utfordre egen fysiske kapasitet. Den viser også at elevene har vist selvstendighet og tatt ansvar for både aktiviteter og trening.

Når alle elevene har instruert andre elever om hvordan de kan trene en gitt muskelgruppe og veiledet de i henhold til rett teknikk., er det et tydelig tegn på at de kan jobbe selvstendig med læring i kroppsøving. De har tilegnet seg kunnskap og videreformidlet den (Observasjon økt5). Dette står i kontrast til første økt i perioden der flere elever ikke bidro eller bidro lite verbalt (Observasjon økt1). Det er tydelig at elevene har utviklet selvstendigheten denne perioden. Som beskrevet tidligere i analysen kan det ha mange årsaker. Eksempelvis kan elevene ha blitt tryggere i gruppa, eller oppgaven kan passe dem bedre. Uavhengig av årsak vil elevene sitte igjen med en erfaring der de selvstendig har bidratt til andres læring. Denne erfaringen vil de ha med seg når de møter på lignende situasjoner i fremtiden.

I denne perioden har vi øvd på at elevene skal kunne ta ansvar for å løse faglige utfordringer. Elevene viste tydelige tegn på dette i den siste økten med Capture the flag⁸. Elevene skulle selv utarbeide reglene og eventuelt forbedre dem underveis. Her tok elevene ansvar og forbedret reglene en rekke ganger (refleksjonsnotat økt6). Dette ser vi igjen i elevloggen der en elev skriver: «Jeg har prøvd å komme med forbedringer i «ekspertgruppene.» Videre var elevene ivrige på å samles i lagene for å diskutere taktikk og hvordan de kunne forbedre seg. En elev skriver: «Si meningene mine om hvordan vi kan spille bedre.» Analysen viser at elevene gradvis har tatt mer og mer ansvar utover i denne perioden. Et eksempel er at de har gått fra å ikke ville ha refleksjon, til å selv ta initiativ til å samles og reflektere. Dette støttes også av observatøren (observatør oppsummerende tanker). Dette kan skyldes at elevene

⁸ Fangelek med to lag der elevene skal forsøke å stjele flagget til det andre laget uten å bli fanget.

gjennom perioden har positive erfaringer med å ta ansvar. Det er tydelig at elevene tar med seg det som har vært konstruktivt videre og bruker det i lignende situasjoner. Elevene har dermed utviklet evnen til å ta ansvar og løse faglige utfordringer.

Det å utfordre egen fysisk kapasitet har slik jeg ser det vært den delen av (innsats) selvledelse og gjennomføring vi har hatt mest fokus på i undervisningen før denne perioden. Analysen viser allikevel at dette er noe av det elevene trekker frem som det de har lært denne perioden. Både etter første og andre økt er det mange elever som skriver at de har lært å pushe seg selv eller ha bedre innsats (elevlogg økt1 og økt2). Innsatsen trekkes også frem som et viktig læringsmoment i elevenes oppsummering av perioden. Disse funnene støtter min oppfattelse av at mange av elevene har blitt mer bevisste på å utfordre egen fysisk kapasitet. Analysen peker på at individuelt ansvar og positiv avhengighet har vært viktige elementer i denne prosessen. I denne perioden har elevene utviklet sine sosiale ferdigheter og samarbeidsevner. De har utviklet både kroppslige og kognitive ferdigheter, ikke minst har de utviklet evnen til å ta ansvar og å utfordre seg selv. Kroppsøvfaget har også fått et tidligere lærings og mestringsfokus, det er tydelig at mange elever har satt pris på denne dreiningen.

6 Diskusjon

I Dette kapitlet drøftes funnene opp mot tidligere forskning og oppgavens teoretiske perspektiv. Diskusjonen vil belyse elevenes og mine viktigste erfaringer, Struktureringen følger samme hovedprinsipper som Funnene. Vi har to meningsbærende overskrifter basert på hovedfunnene, hvert hovedfunn støttes av flere funn som blir diskutert på samme måte.

6.1 Inkluderende læringsmiljø

Læreplanens overordnede del fastslår at skolen skal jobbe for å utvikle et inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette har vært en sentral målsetning for denne studien, før studien opplevde jeg det som utfordrende å inkludere alle verbalt i undervisningen. Det ønsket jeg å gjøre noe med ved å implementere samarbeidslæring som evidensbasert undervisning. Videre skriver KD at læringsmiljøet skal være raust og støttende, elevene skal oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Både teoretikerne, forskerne og retningslinjene for opplæring er tydelige på at elevene lærer i samspill med andre (Dewey, 1916; Johnson & Johnson, 1989; Kunnskapsdepartementet, 2018) Med dette utgangspunktet må alle elevene inkluderes i fellesskapet for å lære. Forskning på kroppsøvingsfaget tyder på at en del elever ikke inkluderes i undervisningen og at noen elever misliker faget (Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015). Min erfaring fra denne klassen før studien var at elevene var inkludert fysisk, men at jeg ikke klarte å inkludere alle tilstrekkelig verbalt. Gjennom studien har vi sett at elevene gradvis har involvert seg mer verbalt. Funnene belyser flere faktorer som har spilt en viktig rolle i å skape et mer inkluderende læringsmiljø, disse vil nå diskuteres.

6.1.1 Refleksjon

Kroppsøvingen i Norge preges av flere diskurser, hvor helsediskursen ser ut til å være den som står sterkest. Dette medfører at aktivitetsnivået er et av de sterkeste kriteriene for god undervisning (Säfvenbom, 2010). Prosessvurdering og utvikling av sosiale ferdigheter er to av fem ufravikelige elementene i samarbeidslæring, disse elementene bærer med seg et fokus på refleksjon (Johnson & Johnson, 1989). Med refleksjon på den ene siden og aktivitetskriteriet på den andre er det duket for et dilemma i undervisningen. Dette dilemmaet belyses av Casey (2009), han mener det er tidkrevende prosesser som han har vanskelig for å legitimere i korte økter. På den andre siden viser Dyson og Caseys (2012) gjennomgang av forskning på samarbeidslæring i kroppsøving at prosessvurdering kanskje er det viktigste elementet, spesielt hvis man vil fremme kroppsøving som et læringsfag. Dette kan tyde på at Casey etter hvert har blitt overbevist om at refleksjon er en viktig del av kroppsøving. Sutherland (2012) konkluderer i sin studie med at elever må erfare og reflektere selv, for å lære. I dette prosjektet har vi sett at refleksjon i form av prosessvurdering kan være inkluderende fordi det hjelper elevene i å skape individuelt ansvar. Elevene har hjulpet hverandre med å fordele ansvar og finne passende ansvarsoppgaver, som gjør at de kan involvere seg i læringsarbeidet. Ved å styre fokuset i refleksjonen mot sosiale ferdigheter som i eksempelet, har vi sett tydelig utvikling i elevgruppen. Refleksjonsprosess har vært både inkluderende og ekskluderende, men med styrt refleksjon erfarte vi at alle elevene bidratt med sine meninger. Når flere elever blir involvert i læringsarbeidet og elevene har blitt flinkere til å inkludere hverandre, kan vi si at læringsmiljøet har blitt mer inkluderende

Dewey (1916) mener utvikling kommer som et resultat av erfaringer og refleksjon. På den ene siden må elevene gjøre en handling (løse en oppgave) og handling vil få en konsekvens (løsningen, resultatet). Når elevene reflekterer over hvordan handlingen og konsekvensen henger sammen og hvordan de kan endre detaljer i handlingen for å få et annet resultat, er det refleksjon på et høyt nivå. Det er i denne prosessen utviklingen og læringen skjer. Vi har sett at elevene har blitt mer inkluderende ved å oppmuntre hverandre, gi hverandre feedback og støtte hverandre gjennom å reflektere. De har vist refleksjon på høyt nivå når de endrer ordlyden i tilbakemeldinger for å nå mottakeren og skape en positiv utvikling. Vår erfaring er

derfor at refleksjon er ett nyttig verktøy, dersom man skal praktisere kroppsøving som et læringsfag.

Når refleksjonen når et høyt nivå vil erfaringene få en pedagogisk verdi. Erfaringer med pedagogisk verdi fører til utvikling i ønsket retning og gir grunnlag for nye og rikere erfaringer. Dette prinsippet kan være en forklaring på hvorfor elevene i dette prosjektet etter hvert begynte med prosessvurderinger uoppfordret. Elevene samlet gruppene og diskuterte prosess og taktikk på egenhånd. De hadde tidligere erfaringer med at prosessvurdering kan bidra til en positiv utvikling, dermed hadde de en interesse for å ta i bruk dette verktøyet. Elevene tilpasset tidligere erfaringer til nye utfordringer, de fant selv et verktøy for å utvikle samhandlingen. Det viser at de tidligere erfaringene har hatt en pedagogisk verdi. At elevene tok med seg erfaringer fra en øvelse eller økt og brukte dem senere var et av de tydeligste funnene i dette prosjektet.

Tidligere forskning, våre funn og Deweys teorier tyder på at refleksjon er viktig for å skape utvikling og læring. Derfor er det viktig for en kroppsøvingslærer å finne en god balanse mellom aktivitet og refleksjon. For at refleksjonen skal ha den ønskede effekten er det viktig at den styres mot de målene vi ønsker å oppnå. I denne sammenhengen så vi at aktiviteter og refleksjoner rundt emner som virker inkluderende, vil det være gunstig for å skape et inkluderende læringsmiljø og at refleksjon kan være inkluderende i seg selv.

6.1.2 Tilpasset opplæring

Et viktig prinsipp i den overordnede delen av læreplanen (2018) er tilpasset opplæring. Skolen plikter å gi alle elevene like muligheter til læring og utvikling, uavhengig av elevenes forutsetninger. I dette prosjektet kom det tydelig fram at elevene ble mer involvert når de fikk oppgaver tilpasset egne forutsetninger. Videre trekker KD frem at skolens forventninger og elevenes mestring har stor betydning for deres innsats og motivasjon. Studier på kroppsøvingfaget i Norge viser at ikke alle elevene er motivert for faget. Elevens manglende motivasjon kan sees som en følge av manglende mestring som igjen kan skyldes manglende tilpasset opplæring (Säfvenbom et al., 2015).

I dette prosjektet så vi tydelig hvordan tilpasset opplæring kan føre til mestring hos elevene. Vi gjorde flere forsøk på å utvikle elevens evne til å gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger. Noen få elever var gode til dette før prosjektet og noen utviklet seg tidlig i prosjektet, men det var først når oppgaven ble meget konkret vi så en markant utvikling hos majoriteten av elevene. Det var tydelig at opplæringen mot dette målet, i starten kun var tilpasset noen få elever. Da vi ga elevene tydelige rammer for tilbakemeldinger opplevde de mestring. For at elevene skal utvikle seg og ta fatt på en oppgave mener Dewey at de interne vilkårene (elevens forutsetninger) må matche de eksterne vilkårene (undervisningen). Det tolker vi som at elevene må ha noe å strekke seg etter, men de må ut i fra sine forutsetninger ha mulighet til å løse utfordringene. I dette tilfellet ble det tydelig at vi måtte justere de eksterne vilkårene for at flertallet skulle utvikle seg og lære. Dewey trekker frem at alle elever har forskjellige interne vilkår basert på deres tidligere erfaringer. Dette medfører at hvis alle får den samme oppgaven vil bare noen få oppleve utvikling.

Andre ganger tilpasset vi de eksterne vilkårene ved å gi elevene mer støtte i arbeidet med oppgavene, denne støtten kan gis av både lærer og medelever. Dette så vi tydelig i en setting der elevene hadde fått i oppgave å motivere medeleven under styrketrening. Uten støtte var det kun noen få som løste oppgaven, med støtte fra læreren var det en god del som utfordret seg selv. Med støtte fra både medelever og lærer løste de fleste denne oppgaven på en god måte. Ved å tilpasse de ytre vilkårene til elevens indre vilkår, skapte vi en mulighet for utvikling som eleven grep. Når hver enkelt elev opplever det rette forholdet mellom indre og eksterne vilkår gir det muligheter for erfaringer med pedagogisk verdi. Hvis elevene i tillegg reflekterer på et høyt nivå vil de kunne bruke denne erfaringen til å løse rikere utfordringer senere. Ved å tilpasse opplæringen til hver enkel elev ble de mer involvert i læringsaktivitetene og vi fikk et mer inkluderende læringsmiljø.

6.1.3 Positiv gjensidig avhengighet og individuelt ansvar

Positiv gjensidig avhengighet og individuelt ansvar er to av de fem ufravikelige elementene i den konseptuelle forståelsen av samarbeidslæring (Johnson & Johnson, 1989), som har vist seg å være viktige elementer for å skape et godt og inkluderende læringsmiljø (Dyson &

Casey, 2012). Hvordan elevenes oppgaver og undervisningen er designet har i dette prosjektet hatt stor betydning for positiv gjensidig avhengighet og individuelt ansvar. Når gruppene var avhengige av at alle bidro og alle følte et ansvar for å bidra, ble alle elevene inkludert i læringen. Manglende positiv gjensidig avhengighet og individuelt ansvar ga seg uttrykk i at noen elever ikke bidro til å løse oppgavene. Dette funnet støttes av Dyson og Casey (2016) som mener oppgavene må designes slik at de ikke kan løses av en person og oppgavens natur må være slik at resultatet blir best om alle bidrar til løsningen.

Vi har erfart at for vanskelige eller åpne oppgaver kan føre til manglende positiv gjensidig avhengighet og individuelt ansvar. For åpne oppgaver førte til at elevene ble usikre på hvordan de kunne bidra og om deres bidrag ville være viktig for gruppa og medførte at de ikke bidro verbalt. Utdanningsdirektoratet (2019b) argumenterer for at oppgaver bør være rike og åpne for å fremme inkludering. Våre funn tyder på at oppgavene bør være åpne, men ha veldig tydelige rammer og retning slik at elevene forstår hvordan de kan bidra. Som beskrevet tidligere må de ytre vilkårene, her oppgavens grad av åpenhet, ligge nær elevenes indre vilkår(forutsetninger) basert på deres tidligere erfaringer. For åpne oppgaver kan hindre utvikling når eleven ikke tror de kan løse oppgaven eller opplever at deres bidrag ikke er viktig, altså manglende individuelt ansvar. Manglende tro på viktigheten av egne bidrag, har ført til at elevene heller ikke opplever et individuelt ansvar for å bidra verbalt i gruppen. Når elevene ikke bidrar på gruppa kan det sees på som erfaringer som ikke har noen pedagogisk verdi, heller snarere virker mot sin hensikt. Elevene erfarer at de ikke kan bidra i gruppa og tar med seg denne uønskede erfaringen når de møter nye utfordringer. Dette kan medføre at de mister troen på egne evner til å løse lignende utfordringer og utviklingen deres stagnerer. Undervisningen bør derfor ligge nært elevenes tidligere erfaringer slik at de opplever at de har noe å bidra med eller man kan hjelpe elevene med å finne individuelt ansvar ved hjelp av samarbeidsstrukturer.

Med rike oppgaver fremhever utdanningsdirektoratet (2019b) at elevene må ha en mulighet til å bidra på sin måte, dette samsvarer med vår erfaring som tilsier at samarbeidslæringsstrukturer kan være med å hjelpe elevene til å finne sin måte å bidra i gruppa. Til tross for at oppgaven i sin helhet ligger langt fra noen av elevenes tidligere erfaringer kan strukturene bidra til at de får et ansvar som ligger nærmere deres tidligere

erfaringer og dermed mestrer oppgavene og får en positiv utvikling. Når alle elevene føler et individuelt ansvar for å bidra og gjør det vil gruppen som helhet bli gjensidig positivt avhengige av hverandre (Johnson et al., 1996). Gjennom dette prosjektet ble det tydelig for oss hvor viktig positiv gjensidig avhengighet og individuelt ansvar er for at alle elever skal bidra i en gruppe. Når alle bidrar og blir involvert får vi et mer inkluderende læringsmiljø.

6.1.4 Den lille gruppen

Et utgangspunkt for samarbeidslæring er at elevene skal jobbe i små heterogene grupper over tid (Dyson & Casey, 2016). Vi så allerede i første økt at elever som ofte ikke har vært så verbalt aktive tidligere, ble det i den lille gruppen. I en samtale om dette sa en elev til meg: *«kan vi fortsette å jobbe i små grupper, det føles mye tryggere å engasjere seg der.»* Det ble tydelig for oss at de små gruppene medførte at elevene følte seg tryggere og at det var lettere å involvere seg i læringsarbeidet. Dette støttes av Johnson, Johnson og Johnsson Holubec (2002) som sier at jo større gruppen blir jo større sosiale ferdigheter kreves av gruppemedlemmene. Dette kan tyde på at elevens forutsetninger (interne vilkår) var mer kompatibelt til å involvere seg i små grupper. Ved å skaffe seg pedagogiske utviklende erfaringer fra små grupper, vil elevene kunne ta med seg disse erfaringen når de senere møter større grupper og større utfordringer ifølge Dewey(1916).

I dette prosjektet var det mange grupper som fungerte bedre utover i prosjektet. Dette kan sees i sammenheng med at de utviklet sosiale ferdigheter og evnen til å samarbeide (se 6.2.1). Flere elever utalte også at de ble tryggere på hverandre i løpet av perioden, noe som gjorde det lettere både å involvere seg og prøve og feile. Å ha samme grupper over tid fører også til at elevene får tid til å bygge relasjoner, positive relasjoner vil være positivt for elevenes motivasjon (Johnson & Johnson, 2006). Johnson et al (2002) Trekker frem viktigheten av at gruppene består helt til de lykkes slik kan vi sørge for at elevene lærer de sosiale ferdigheten som trengs for å samarbeide, istedenfor at de erfarer at det er noen vi ikke kan samhandle med. Det var overaskende for oss hvor positive elevene var til å jobbe i samme grupper over tid, det kan tyde på at de erfarte viktigheten av vedvarende grupper.

Noen ganger i løpet av denne perioden måtte flere grupper jobbe sammen for å løse utfordringer. Det ble veldig tydelig for oss at mange elever ble mindre involvert i de periodene. Det ble tydelig at elevene ikke opplevde individuelt ansvar og positiv gjensidig ansvar i de store gruppene. I følge Johnson et al. (2002) kan det tyde på at det kreves for store sosiale ferdigheter for at alle ble inkludert. Samlet sett ser vi at de små gruppene har vært viktig for å gi elevene trygghet til å erfare og utvikle seg og ikke minst for å skape et mer inkluderende læringsmiljø.

For å nå læreplanens overordnede mål (2018) om å utvikle et inkluderende fellesskap, der elevene skal oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling, har vi erfart at læreren kan gjøre mange grep både i planleggings-, gjennomførings- og evalueringsfasen. Erfaringen vår tilsier at samarbeidslæring kan være en nyttig modell for å utvikle et inkluderende fellesskap, mere spesifikt har vi sett at noen av de fem ufravikelige elementene har vært veldig nyttige verktøy. Det er viktig at undervisningen er planlagt og gjennomføres slik at elevene opplever positiv gjensidig avhengighet og et individuelt ansvar for at de skal involveres i opplæringen og utvikle seg. For å styrke og styre elevenes utvikling ser vi at refleksjon kan være et meget nyttig verktøy, når det brukes til rett tid og i riktig mengde. Med små heterogene grupper over tid har vi sett at det blir lettere for elevene å involvere seg i læringsarbeidet. Samlet sett har disse elementene fra samarbeidslæring vært nyttige for å utvikle et inkluderende læringsmiljø.

6.2 Kroppsøving som læringsfag

På tross av at kroppsøvingfaget står sterkt i Norge trekker Aasland (2019) frem flere tegn på at faget ikke er i takt med tiden og kan stå i fare for å bli utdatert. For å styrke faget må elevenes erfaringer, kunnskap og læring bli de sentrale elementene. At kroppsøving må få et større læringsfokus støttes også av Moen et al. (2018) og Säfvenbom et al. (2015) basert på deres forskning i Norge og Kirk (2010) basert på Physical Education. Gjennom en tydelig målstyring og refleksjon har vi sett at undervisningen med samarbeidslæring har gitt et større fokus på læring. Noen elever var i starten av prosjektet kritisk til dette og etterlyste mer fokus

på aktivitet og mindre på læring. Dette samsvarer med Lynstad et al. (2019) og Redelius et al. (2015) som viser at elevene ser på kroppsøving som et aktivt avbrekk i læringshverdagen. Utover i prosjektet så vi at elevene gradvis ble mer positive til samarbeidslæring og inkluderte selv refleksjon i undervisningen ved det ufravikelige elementet prosessvurdering. Dette tyder på at elevene fikk vekket en interesse for deler av samarbeidslæringen, ifølge Dewey(1916) kommer interessen når elevene opplever at det de skal gjøre vil få en betydning for dem senere. I dette tilfellet har de erfart at prosessvurdering kan hjelpe dem i å oppnå ønsket utbytte og dermed utviklet en interesse for å bruke det som et læringsredskap.

Tydelige mål i undervisningen gjorde det enklere å oppleve mestring mener elevene, videre at mestringen skjedde både fysisk og verbalt. Mestringsopplevelsene kom gjennom små delmål og tilpassede oppgaver både fysisk og verbalt. Gjennom refleksjon og hyppigere tilbakemeldinger fra medelever ble det enklere for elevene å vite hva de skulle øve på og når de mestret det de øvde på. Med samarbeidslæring styrket vi disse prosessene, konkrete enkle mål sammen med tilpassede arbeidsoppgaver førte det til hyppigere mestringsopplevelser. Når utfallet av en handling virker positivt inn på den som handler øker interessen for å gjøre det igjen ifølge Dewey(1916). Mestring er et resultat som virker positivt inn på den som handler, dermed vil mestringsopplevelser medføre en økt interesse og motivasjon for å tilegne seg lignende erfaringer. Det er derfor gunstig at vi som lærere legger til rette for at elevene opplever mestring i kroppsøvingsfaget. Mestring trekkes også frem av Säfvenbom et al. (2015) som et viktig element for å styrke elevenes motivasjon i faget. Med samarbeidslæring har vi styrket elevenes opplevelse av mestring og beveget fagets hovedfokus fra aktivitet til læring. Over tid har majoriteten av elevene satt pris på denne endringen.

Opplæringen i kroppsøvingsfag i Norge samsvarer ikke med læreplanen(K06) (Aasland et al., 2017; Moen et al., 2018). Selv om det ikke var hovedmålsettingen med studien har det gjennom analysen av dette prosjektet blitt tydelig at samarbeidslæring er et nyttig verktøy for å dekke en breiere del av læreplanen i faget. Fagets egenart (2015a) beskriver fire hovedområder i faget der elevene skal utvikle seg. Med samarbeidslæring har vi i dette prosjektet lagt til rette for at elevene kunne utvikle seg i alle de fire hovedområdene.

Kroppslig læring omtales som læring i og gjennom bevegelse. I denne perioden har elevene deltatt i en rekke varierte aktiviteter som utfordrer ulike fysiske egenskaper. Elevene har også reflektert rundt den kroppslige læringen for å kunne utvikle nye ferdigheter og lære hvordan man utvikler ferdigheter. Dermed har elevene utviklet fysiske egenskaper, lært hvordan man utvikler fysiske egenskaper og fått breiere bevegelseserfaring. «Kompetanse og forståelse i kroppsøving fokuserer mer på de kognitive sidene i faget, i tråd med fagets egenart vil likevel mye av kunnskapen komme til uttrykk i og gjennom aktivitet», står det i fagets egenart (2015a). Med samarbeidslæring som utgangspunkt har elevene tilegnet seg kompetanse og forståelse for regler, treningsmetoder og evnen til å vurdere om disse er hensiktsmessige. Elevene har vist kompetanse ved å ta i bruk kognitiv forståelse når de løser praktiske utfordringer. De har eksempelvis utarbeidet egne spill og endret reglene basert på de erfaringene de har gjort seg. I kroppsøvingfaget skal elevene også utvikle selvledelse og evnen til gjennomføring. Når elevene skulle rapportere om hva de har lært i denne perioden var det å utfordre egen kapasitet veldig tydelig, det er et tydelig tegn på selvledelse. Vi har også sett at elevene har utviklet evnen til å ta ansvar ved å instruere andre og samle laget til refleksjon. Gruppene har blitt gradvis mer selvstendige gjennom prosjektet. Samarbeid er det siste hovedområdet og blir belyst senere i diskusjonen (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Med utgangspunkt i samarbeidslæring har elevene utviklet ferdigheter innenfor alle de fire hovedområdene i faget og svarer dermed på utfordringen om et kroppsøvingfag basert på læreplanen. Dette samsvarer med forskning på Physical Education, en litteraturstudie av elevenes læring gjennom samarbeidslæring som viser at læring skjer i alle fire domener: kognitivt, sosialt, kroppslig og affektiv. Affektiv læring ligger implisitt i flere av de andre områdene og innebærer den følelsesmessige delen av læring. Samarbeidslæring som pedagogisk modell, kan derfor hevdes å oppnå det legitimerede læringsutbyttet i PE (Casey & Goodyear, 2015). Kirk (2013) mener at med utvikling i alle de fire domene styrker man elevenes mulighet for fysisk aktiv livsstil og livslange bevegelsesglede, som også er formålet med kroppsøvingfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

6.2.1 Sosiale ferdigheter og samarbeid

En viktig oppgave for skolen er å bidra til elevenes sosiale læring, den kan ikke isoleres fra faglig læring (Kunnskapsdepartementet, 2018). Både Lafont (2012) og Velázquez-Callado (2012) trekker frem at samarbeidslæring i kroppsøving er en naturlig arena for utvikling av sosiale ferdigheter og samarbeid. Dette skiller samarbeidslæring fra mange andre læringsstrategier hevder Velázquez-Callado. Også i denne studien har utvikling av sosiale ferdigheter vært tydelig. Blant annet har evnen til å lytte aktivt og bidra verbalt stått sentralt, elevene har gjennom prosjektet utviklet disse ferdighetene. KD påpeker at samarbeid skal gi elevene mot til å ytre egne meninger og lære å lytte til andre. Gjennom samhandling og refleksjon rundt disse temaene har elevene blitt gradvis mer verbalt aktive og de har blitt mer aktive lyttere.

Funnene tyder på at økningen skyldes både at elevene tar i bruk ferdigheter de har og tilegner seg nye. I lys av Dewey (1916) må elevene først erfare konsekvensen av å bidra verbalt og å lytte aktivt, før de tar i bruk ferdighetene eller ble interessert i å lære dem. Dewey legger vekt på at våre tidligere erfaringer som etter hvert var at det å bidra verbalt eller lytte aktivt er nyttig, medførte at elevene ville bruke denne erfaringen når de skal løse fremtidige lignende oppgaver.

Elevenes utvikling av sosiale ferdigheter utviklet seg parallelt med kvaliteten på samarbeidet. Dyson og Casey (2016) gjør et poeng ut av sammenhengen mellom sosiale ferdigheter og samarbeid. Man trenger sosiale ferdigheter for å kunne samarbeide og sosiale ferdigheter utvikles gjennom samhandling og refleksjon. Dette medfører at utviklingen må skje parallelt, noe som stemmer godt overens med våre funn. Samtidig som samarbeidet utviklet seg så vi også at elevene gradvis ble mer bevist viktigheten av samarbeid for å nå sine mål. Det tyder på at elevene utviklet det Dewey (1916) omtaler som interesse som også er en forutsetning for utvikling. Med denne økte interessen for samarbeid og tilrettelegging for utvikling har elevene utviklet sosiale ferdigheter og evnen til å samarbeide.

I fagfornyelsen 2020 blir deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter et av kjerneelementene i kroppsøving. I beskrivelsen står det: «Elevene skal løse utfordringer og oppgaver i et læringsfellesskap og kunne reflektere over samspill, samhandling og likeverd.»

(Utdanningsdirektoratet, 2019a) s.2). Fokuset og målene for opplæringen har i dette prosjektet gradvis blitt mer rettet inn mot utviklingen av sosiale ferdigheter og samarbeid. I likhet med Lafont (2012) og Velázquez-Callado (2012) har vi opplevd det som en naturlig del av undervisningen med samarbeidslæring som pedagogisk modell. Det kommer av at bruk av og refleksjon rundt sosiale ferdigheter er et ufravikelig element i samarbeidslæring. Med et økende fokus på utvikling av sosiale ferdigheter og samarbeid i læreplanverket viser dette prosjektet og forskningen vi har henvist til at samarbeidslæring som pedagogisk modell kan være et svært nyttig verktøy i skolen.

6.2.2 Kontinuitet i læringen

Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag (Kunnskapsdepartementet, 2018). Et tydelig eksempel på dybdelæring i dette prosjektet er utviklingen av elevens evner til å samarbeide. Elevene har utviklet sin forståelse av godt samarbeid betraktelig. I begynnelsen rangerte de samarbeidet sitt høyt, så lenge de klarte å løse fysiske oppgaver sammen. Utover i prosjektet så vi at elevene fikk en større innsikt i hva godt samarbeid er og kunne bruke en hel rekke sosiale ferdigheter for å samarbeide godt. Elevene så en sammenheng mellom godt samarbeid og ønsket konsekvens og de brukte sosiale ferdigheter for å oppnå godt samarbeid, som igjen førte til at de nådde målene sine.

Som en del av dybdelæring, trekker KD frem at elevene skal kunne bruke faglige kunnskaper i ukjente sammenhenger og mestre utfordringene både individuelt og i samspill med andre. Et eksempel på det så vi når elevene mot slutten av perioden i grupper valgte en styrkeøvelse for en gitt muskelgruppe. De laget kjennetegn for god teknikk til denne øvelsen i gruppene, før de individuelt lærte øvelsen bort og veilede medelevene i korrekt utførelse. Det var første gangen elevene prøvde seg på en slik oppgave og alle elevene gjennomførte på en tilfredsstillende måte. Vi ser det som et tydelig tegn på at elevene kan bruke faglige kunnskaper i ukjente sammenhenger både sammen med andre og individuelt. Med bakgrunn i dette kan vi si at samarbeidslæring har vært med å skape dybdelæring hos elevene.

Hvordan man møter og opplever nye erfaringer bygger på de tidligere lignende erfaringene vi har, dette omtaler Dewey som Habit. På baggrunn av nye erfaringer vil vår habit alltid være i utviklin, noe han omtaler som plastisitet. Dybdelæring kan sees på som en måte å endre habit over tid slik at vi blir i stand til å møte rikere erfaringer. Dybden i opplæringen kan sees som resultatet av to dimensjoner. Bredden i opplæringen kan sees som de eksterne vilkårene og lengden som kontinuiteten i opplæringen. Større bredde over lang tid vil sikre dybde i opplæringen. Når elevene får mange erfaringer med pedagogisk verdi innenfor samme mål, som bidrar til utvikling i ønsket retning kan vi se det som et steg mot dybdelæring. Når elevene i tillegg reflekterer på høyt nivå, slik at de kan manipulere detaljer i en handling for å få en ønsket konsekvens, er det et tydelig tegn på dybdelæring. Dybdelæring blir av Aasland (2019) trukket frem som essensielt for kroppsøvingsfagets verdi i fremtidens skole. Han mener faget må undervises på en annen måte enn å trene og aktivisere elevene. Han trekker frem at elevene må utforske, erfare og lære. I denne perioden har elevene fått tid og støtte til å utforske, de har erfart og vi har reflektert rundt erfaringene for å skape utvikling og læring. Videre mener Aasland at elevene også må lære å tenke og snakke om det de får til eller strever med. Elevene har i dette prosjektet reflektert over hva de får til og hva de må øve på både individuelt og som gruppe eller lag. Elevene har også gitt hverandre tilbakemeldinger på hva de får til og hva de må øve på. Med samarbeidslæring har det blitt enklere for meg å legge til rette for dybdelæring.

Både forskingen og styringsdokumentene peker på at kroppsøving bør og skal være et læringsfag der læring gjennom bevegelse står i sentrum. Med samarbeidslærings som pedagogisk modell har vi sett et økende fokus på læring og utvikling. Det har blitt mer naturlig for meg som lærer å legge til rett for sosial læring og dybdelæring. Med samarbeidslæring har læringen blitt breiere og treffer hele fagets egenart. Dette blir trukket frem som en viktig faktor for å nå formålet med faget, en varig aktiv livstil og livslang bevegelsesglede.

7 Konklusjon

Denne studien har undersøkt følgende forskningsspørsmål:

Hvilke erfaringer gjør elever og en lærer seg, når samarbeidslæring innføres som en ny undervisningsmetode?

Hensikten med studien var en evidensbasert utvikling av egen praksis, med et spesielt fokus på elevenes verbale involvering i undervisningen. Ved å undersøke både elevenes og egne erfaringer har vi fått et dypere innblikk i denne utviklingsprosessen, og forhåpentligvis vil både prosessen og oppgaven inspirere andre til å utvikle egen praksis.

Denne studien viser at samarbeidslæring kan være en nyttig modell for å utvikle et inkluderende felleskap. Mer spesifikt har vi sett at flere av de fem ufravikelige elementene i samarbeidslæring har vært veldig nyttige verktøy i utviklingen av et inkluderende læringsmiljø. Ved å legge til rette for positiv gjensidig avhengighet, individuelt ansvar og refleksjon i små grupper, ble elevene mer inkludert i opplæringen og deres utvikling ble styrket. Samlet sett har disse elementene fra samarbeidslæring vært nyttige for å utvikle et mer inkluderende læringsmiljø.

Med samarbeidslæring som pedagogisk modell har vi sett et økende fokus på læring både hos elevene og meg. Videre har det også blitt mer naturlig for meg som lærer å legge til rette for sosial læring og dybdelæring. De to viktigste faktorene for å skape et større fokus på læring har vært refleksjon og tydelig målstyring. I tillegg til å øke fokus på kroppsøving som et læringsfag, har samarbeidslæring gitt elevene en bredere kompetanse ved at det har skjedd læring innenfor flere domener. Dette blir trukket frem som en viktig faktor for å nå formålet med faget, nemlig «en varig aktiv livstil og livslang bevegelsesglede» (Kirk, 2013).

Akjonsforskning som metode har vært svært nyttig for å strukturere denne prosessen, utviklingen av egen praksis har fulgt aksjonsforskningshjulet både på studie, time og øvelses nivå. Med dette som utgangspunkt laget vi en plan for å involvere elevene mer verbalt i undervisningen, gjennomførte planene, evaluerte og laget nye planer. Med observasjoner og

elevlogg har vi fått mye nyttig informasjon fra flere ulike perspektiv. Disse perspektivene har vært svært nyttig for å identifisere utfordringer i undervisningen og hvordan vi kan løse dem. Resultatet av det strukturerte utviklingsarbeidet er at tilnærmet alle elevene rapporterer om at de har blitt mer verbalt aktive i timen. Dette stemmer godt overens med både observatørens tilbakemeldinger og min egen erfaring. Gjennom analyse arbeidet ble det også tydelig at undervisningen hadde blitt mer inkluderende, elevstyrt og at elevene utviklet seg i store deler av kroppsøvfagets egenart.

Gjennom denne studien har jeg blitt mye mer bevist på hvordan elevene erfarer undervisningen og hvordan erfaringen deres påvirker læringsutbytte. De ufravikelige elementene i samarbeidslæring har fått en naturlig plass i både planlegging og evaluering av min undervisning. Undervisningspraksisen min har og vil fortsette å utvikle seg i en positiv retning, ved at jeg kan skape mer inkluderende læringsmiljøer, med større rom for læring. Gjennom dette prosjektet har jeg allerede inspirert andre, både kollegaer og bekjente har allerede tatt i bruk elementer fra modellen. Så gjenstår det å se om flere lar seg inspirere slik at flere elever får oppleve et mer inkluderende læringsmiljø, oppleve læring i hele fagets bredde og: «jobbe i små grupper, det føles mye tryggere å engasjere seg der»

7.1 Praktiske implikasjoner og videre forskning

Erfaringen fra denne studien er med å prege hvordan jeg ser på veien videre etter studien. Jeg vil fortsette å bruke samarbeidslæring som pedagogisk modell og utforske andre modeller. Studien har søkt svar på utfordringen om en vitenskapelige praksis fortelling og jeg skulle gjerne ha hørt andres erfaringer med utvikling av en evidensbasert praksis i kroppsøving. Denne studien tyder på at flere kroppsøvingslærere bør ta i bruk samarbeidslæring som pedagogisk modell. De bør ikke bare kopiere mitt undervisningsopplegg, men la seg inspirere og lage sitt eget basert på deres erfaring og den konteksten de skal undervise i.

Med den forskningen som ligger til grunnen for denne studien vet vi en del om hvordan kroppsøvingsfaget i Norge blir praktisert, men det er fortsatt rom for å undersøke flere

aspekter ved faget. Det er mye godt arbeid som gjøres i faget, men det er også mange utfordringer å ta tak i. Med en tanke om at endringer må komme innenfra, vil jeg oppfordre flere til å vitenskapelig dokumentere bruk av evidensbaserte undervisningsmetoder i kroppsøving. Det ville vært nyttig med studier av modellbasert undervisning i kroppsøving over en lengre periode både med utgangspunkt i en eller flere modeller. På den måten kan man få et tydeligere bilde av hvordan et kroppsøvingsfag basert på modellbasert læring vil arte seg. Et annet nyttig perspektiv kunne vært å dykke dypere inn i elevens erfaringer med modellbasert læring i en longitudinell studie.

Samsillet mellom samarbeidslæring og aksjonsforskning har vist seg å være veldig nyttig for å utvikle egen praksis. Jeg håper og tror at flere lærere og forskere vil ta disse metodene i bruk for å utvikle fremtidens kroppsøvingsfag.

Referanseliste

- Aasland, E. (2019). Kan kroppsøving forsvinne som skolefag. I E. Ellefsen Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 190-205). Oslo: Cappelen damm akademiske.
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2017). The Changing Value of Vigorous Activity and the Paradox of Utilising Exercise as Punishment in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 490-501.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1268590>
- Alexander, P. A. & Winne, P. H. (2006). *Handbook of educational psychology* (2nd ed. utg.). Mahwah, N.J: Erlbaum.
- Annerstedt, C. (2008). Physical Education in Scandinavia with a Focus on Sweden: A Comparative Perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318.
<https://doi.org/10.1080/17408980802353347>
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen : om kunnskap og makt i kroppsøvingsfaget* (Doktoravhandling). Høgskolen i Telemark, Bø.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bähr, I. & Wibowo, J. (2012). Teacher action in the Cooperative Learning model in the physical education classroom. I B. Dyson & A. Casey (Red.), *Cooperative Learning in Physical Education: A research-based approach* (s. 27-41). London: Routledge.
- Casey, A. (2010). *Practitioner research in physical education: Teacher transformation through pedagogical and curricular change* (Doctor). Leeds metropolitan University, Leeds.
- Casey, A. (2013). 'Seeing the trees not just the wood': steps and not just journeys in teacher action research. *Educational Action Research*, 21(2), 147-163.
<http://doi.org/10.1080/09650792.2013.789704>

- Casey, A., Dyson, B. & Campbell, A. (2009). Action research in physical education: focusing beyond myself through cooperative learning. *17*(3), 407-423.
<http://doi.org/10.1080/09650790903093508>
- Casey, A., Fletcher, T., Schaefer, L. & Doug, G. (2018). *Conducting Practitioner Research in Physical Education and Youth Sport : Reflecting on Practice*. London: Routledge.
- Casey, A. & Goodyear, V. A. (2015). Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning Outcomes of Physical Education? A Review of Literature. *Quest*, *67*(1), 56-72.
<http://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Casey, A. & Quennerstedt, M. (2019). Cooperative learning in physical education and the unacknowledged contribution of John Dewey. *Loughborough University. Upublisert*.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of educational research*, *64*(1), 1-35.
<http://doi.org/10.3102/00346543064001001>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (Eighth edition. utg.).
- Deutsch, M. (1949). A Theory of Co-operation and Competition. *Human Relations*, *2*(2), 129-152. <http://doi.org/10.1177/001872674900200204>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education : an introduction to the philosophy of education*. New york: Macmilan.
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og opdragelse* (H. Fink, Overs. Experience and education). Oslo, København: Dreyer Christian Ejlers' Forl.
- Dyson, B. & Casey, A. (2012). *Cooperative learning in physical education: A research based approach* *Cooperative learning in physical education a research-based approach*. London: Routledge.
- Dyson, B. & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction* *Cooperative learning in physical education and physical activity : a practical introduction*. London: Routledge.
- Fernández-Río & Méndez-Giménez. (2012). Innovative practice through the use of self made materials: the Cooperative Learning model in Spain. I B. Dyson & A. Casey (Red.), *Cooperative Learning in Physical Education: A research-based approach* (s. 42-46). London: Routledge.

- Fernandez-Rio Javier, S. N., Fernandez-Cando Judith & Santos Luis. (2017). Impact of a sustained Cooperative Learning intervention on student motivation: Editor: Vicki Ebbeck. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(6), 62-62.
<http://doi.org/10.1080/07303084.2017.1331667>
- Gillies, R. M. (2006). Teachers' and students' verbal behaviours during cooperative and small-group learning. *British journal of educational psychology*, 76(2), 271-287.
<http://doi.org/10.1348/000709905X52337>
- Gjølterud, S. M., Hiim, H., Husebø, D., Jensen, L. H., Steen-Olsen, T. & Stjernstrøm, E. (2017). *Aksjonsforskning i Norge : teoretisk og empirisk mangfold*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hastie, P. & Casey, A. (2014). Fidelity in Models-Based Practice Research in Sport Pedagogy: A Guide for Future Investigations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33, 422-431. <http://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0141>
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, Mn: innteraction Book Company.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2006). *Joining together : group theory and group skills* (9th ed. utg.). Boston: Pearson Education Limited.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Haugaløkken, O. K. & Aakervik, A. O. (1996). *Samarbeid i skolen* (3. rev. utg. utg. Circles of learning). Namsos: Pedagogisk psykologisk forl.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Johnson Holubec, E. (2002). *"Som hånd i hanske" en praktisk innføring i samarbeidslæring* (A. O. Aakervik, Overs., bd. 2). Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Stanne, M. B. (2000). Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis.
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33787421/Cooperative_Learning_Methods_A_Meta-Analysis.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCooperative_Learning_Methods_A_Meta-Anal.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191028%2Fus-east-

[1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20191028T134731Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=a133109eb69f49db7ea71cafad366fb351f09743bd236e672c022c24a40d739a](#)

- Kagan, S., Stenlev, J. & Westby, F. (2018). *Cooperative learning : undervisning med samarbeidsstrukturer : 20 strukturer til bruk i alle skolefag* (Cooperative learning, undervisning med samarbeidsstrukturer). Oslo: Gan Aschehoug.
- Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap: en fagteoretisk plassering av "aksjonsforskning"*. Oslo: Institutt for sosiologi, Universitetet i Oslo.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.
- Kirk, D. (2013). Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986.
<http://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *...og ingen sto igjen - tidlig innsats for livslang læring* (Meld.st.16 (2006-2007)). Hentet fra www.regjeringen.no
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. udir.no. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Kvikstad, I. & Ellefsen Vinje, E. (2019). Yoga, skateboard og rumpeldunk - alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøvingfaget. I J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 73-95). Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Lafont, L. (2012). Cooperative Learning an Tutoring in sports and physical activities. I B. Dyson & A. Casey (Red.), *Cooperative Learning in Physical Education: A research-based approach* (s. 136-149). London: Routledge.
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning: epistemologiske og metodiske utfordringer. I E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 27-44). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>

- Lyngstad, I., Bjerke, Ø. & Lagestad, P. (2019). Students' views on the purpose of physical education in upper secondary school. Physical education as a break in everyday school life – learning or just fun? *Sport, Education and Society*, 1-12.
<http://doi.org/10.1080/13573322.2019.1573421>
- McNiff, J. (2013). *Action research : principles and practice* (2nd ed. utg.). London.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education : using evidence-based teaching strategies* (2nd ed. utg.). London: Routledge.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvningsfaget i grunnskolen (5.–10. trinn).
<http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Norsk senter for forskningsdata. (2018). NSD personverntjenester. Hentet 11.12 fra
<https://nsd.no/personvernombud/>
- OECD. (2013). *Innovative Learning Environment* C. f. E. R. a. Innovation (Red.).
<https://doi.org/10.1787/9789264203488-en>
- Ogden, T. (2013). Fra forskningskunnskap til pedagogisk praksis. 6(2013). Hentet fra
<https://utdanningsforskning.no/artikler/fra-forskningskunnskap-til-pedagogisk-praksis>
- Ovens, A., Dyson, B. & Wayne, S. (2012). Implementing the cooperative learning model in physical education: The experience of New Zealand teachers. I B. Dyson & A. Casey (Red.), *Cooperative Learning in Physical Education* (s. 15-26). London: Routledge.
- Petty, G. (2009). *Evidence-based teaching : a practical approach* (Evidence-based teaching). Cheltenham :,Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures* (A. Rosin, Overs.). New York: The Viking press.
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen : metodebok for lærere, studenter og forskere* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Putnam, J. W. (1993). *Cooperative learning and strategies for inclusion : celebrating diversity in the classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Redelius, K., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2015). Communicating aims and learning goals in physical education: part of a subject for learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 641-655. <http://doi.org/10.1080/13573322.2014.987745>

- Slavin, R. E. (1996). *Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know*. Orlando, Fla. .:
- Stenhouse, L. (1981). What counts as research? *British Journal of Educational Studies*, 29(2), 103-114. <http://doi.org/10.1080/00071005.1981.9973589>
- Sutherland, S. (2012). Borrowing strategies from adventure-based learning to enhance group processing in Cooperative Learning. I B. Dyson & A. Casey (Red.), *Cooperative learning in Physical Education: A research-based approach* (s. 103-118). London: Routledge.
- Sylte, A. L. (2017). Validitet i aksjonsforskning. I E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse : og det gode liv. I K. Steinsholt & K. Pedersen Gurholt (Red.), *Aktive liv : idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 155-173). Trondheim: Tapir akademisk.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and Motivation for PE. Who Collects the Benefits of the Subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646. <http://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Kroppsoving - veiledning til læreplan*. Udir.no. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). Læreplan i kroppsoving. Hentet 10.10 fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Læreplan i kroppsoving (KRO01-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, 08.05.2019). *Sosial læring og inkluderende læringsmiljø*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-sosial-laring-og-inkluderende-laringsmiljo/?stottemateriell=true>

Velázquez-Callado, C. (2012). Putting Cooperative Learning and physical activity into practice with primary students. I B. Dyson & A. Casey (Red.), *Cooperative Learning in Physical Education: a Research-based approach* (s. 59-74). Abingdon: Routledge.

Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society*: United States: Harvard University Press.

Vedlegg

Vedlegg 1. Refleksjonsnotat

1. Målene for økta

Læringsmål:

Undervisningsmål:

2. Hvilke tegn på måloppnåelse har jeg sett?

Læringsmål:

Undervisningsmål:

3. Hva var det mest positive med økta?

4. Hva kunne gått bedre?

5. Hvilke endringer vill du gjøre med økta?

6. Hvordan var min rolle?

7. Hva bør vi fokusere på neste time? Hvordan skal vi oppnå dette?

Læringsmål:

Undervisningsmål:

Lærerens rolle:

Vedlegg 2. Elevlogger

Elevlogg: Først økt.

Hva synes du om denne timen? (Minst to positive og to forbedringer)

Hva har du lært denne timen?

Ranger din deltagelse i gruppeoppgavene fra 1-6, tenk både på det du har sagt og det du har gjort. 1 er veldig liten deltagelse og 6 er veldig stor deltagelse.

Hvordan var din deltagelse sammenlignet med andre kroppsøvingstimer?

Hva har du gjort for å bidra til gruppas forbedringer?

Følte du ansvar for at gruppen skulle fungere?

Ranger samarbeidet i gruppa fra 1-6 der en er veldig dårlig samarbeid og 6 er veldig godt samarbeid.

Skjedde det noe med samarbeidet i løpet av økta?

Elevlogg: 2 økt.

Hva synes du om denne timen? (Minst to positive og to forbedringer)

Hva har du lært denne timen?

Ranger din fysiske deltagelse i gruppeoppgavene fra 1-6, 1 er veldig liten deltagelse og 6 er veldig stor deltagelse.

Ranger din muntlige deltagelse i gruppeoppgavene fra 1-6, 1 er veldig liten deltagelse og 6 er veldig stor deltagelse.

Ranger samarbeidet i gruppa fra 1-6 der en er veldig dårlig samarbeid og 6 er veldig godt samarbeid.

Hva skjedde med samarbeidet i løpet av økta? Nevn flere endringer!

Elevlogg: 3 økt.

Hva synes du om denne timen? (Minst to positive og to forbedringer)

Hva har du lært denne timen? Gjerne flere elementer

Ranger din fysiske deltagelse i gruppeoppgavene fra 1-6, 1 er veldig liten deltagelse og 6 er veldig stor deltagelse.

Ranger din muntlige deltagelse i gruppeoppgavene fra 1-6, 1 er veldig liten deltagelse og 6 er veldig stor deltagelse.

Hvilke tilbakemeldinger har du gitt denne økta? Gi eksempler.

Hvilke tilbakemeldinger har du fått denne økta? Gi eksempler.

Er det noe mer du har lyst til å si om denne timen?

Elevlogg: 4 økt.

Hva synes du om denne timen? (Minst to positive og to forbedringer)

Hva har du lært denne timen? Gjerne flere elementer

Ranger din fysiske deltagelse i gruppeoppgavene fra 1-6, 1 er veldig liten deltagelse og 6 er veldig stor deltagelse.

Ranger din muntlige deltagelse i gruppeoppgavene fra 1-6, 1 er veldig liten deltagelse og 6 er veldig stor deltagelse.

Hva har du gjort for at andre skal lære denne økten?

Hva har du gjort for å være en god lytter?

Har noe vært uklart denne økta, hva har du gjort når noe er uklart? Gi eksempler.

Elevlogg: 5 økt.

Hva synes du om denne timen? (Minst to positive og to forbedringer)

Hva har du lært denne timen? Gjerne flere elementer

Ranger din fysiske deltagelse i gruppeoppgavene fra 1-6, 1 er veldig liten deltagelse og 6 er veldig stor deltagelse.

Ranger din muntlige deltagelse i gruppeoppgavene fra 1-6, 1 er veldig liten deltagelse og 6 er veldig stor deltagelse.

Hva har du gjort for at andre skal lære denne økten?

Hva har du gjort for å være en god lytter?

Har noe vært uklart denne økta, hva har du gjort når noe er uklart? Gi eksempler.

Elevlogg: 4 økt.

Hva synes du om denne timen? (Minst to positive og to forbedringer)

Hva har du lært denne timen? Gjerne flere elementer

Ranger din fysiske deltagelse i gruppeoppgavene fra 1-6, 1 er veldig liten deltagelse og 6 er veldig stor deltagelse.

Ranger din muntlige deltagelse i gruppeoppgavene fra 1-6, 1 er veldig liten deltagelse og 6 er veldig stor deltagelse.

Hva har du gjort for at andre skal lære og utvikle seg denne økten?

Hvordan har du påvirket leken i dag?

Elevenes oppsummering av perioden.

Hva tenker du har vært annerledes med denne undervisningen sammenlignet med det dere har hatt tidligere?

Hva er fordelene med denne typen undervisning? Er det noe du har likt godt?

Hva er ulempene med denne typen undervisning? Er det noe du ikke har likt?

Hva har du lært denne perioden?

Hvordan har du utviklet deg gjennom denne perioden? Både muntlig og fysisk.

Har tankene dine om hva kroppsøving er endret seg i løpet av perioden? Hvordan?

Målet for perioden var at alle elevene skulle bli mer aktive både muntlig og fysisk.

Hva kan du si om det?

Vedlegg 3 observasjonsskjemaer

(samme skjemaer brukt hver observasjon)

Hva skal observeres:

Fysisk og verbal deltagelse (5 sirkler)

Deltagelse i evaluering (5 sirkler)

Lærerens rolle: Hva sies, hva skjer (skjema: del av økt, tema, hva sies, hva skjer)

Individuell deltagelse\ansvar:

Et skjema per gruppe per post (alle grupper på samme post, ny post neste runde)

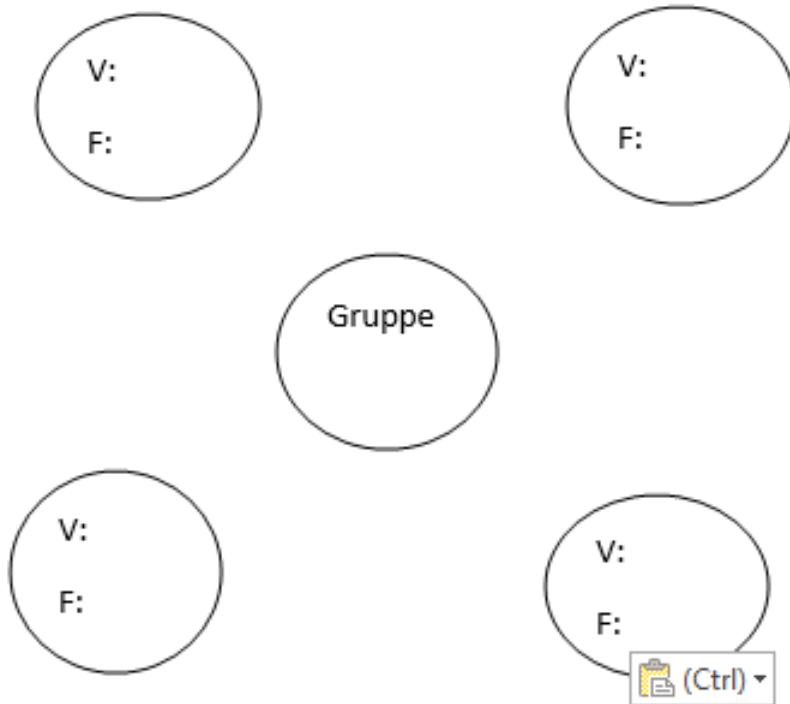
En strek for konstruktiv\positiv involvering, V=verbalt F=fysisk (eventuelt tall)

Samme skjema for evaluering, en strek per mening

Observatør følger en gruppe på evaluering

Fysisk og verbal deltagelse (5 sirkler)

- Et skjema per gruppe per post (alle grupper på samme post, ny post neste runde)
- En strek for konstruktiv\positiv involvering, V=verbalt F=fysisk (eventuelt tall)



Generelle kvalitative betraktninger, hvordan fungerte denne gruppen med tanke på deltagelse?

Noen tegn på godt, mindre godt samarbeid

Observasjon av lærerens rolle:

Del av økt	Tema	Hva sies	Hva skjer
<i>Første runde</i>	<i>basket</i>	<i>Hva er din rolle på gruppa?</i>	<i>Motivator prøver å involvere alle i oppgaven...</i>

Generelle betraktninger! (fra observatør)

Når vi kompetansemålene:

Når vi læringsmål elever:

Når vi mål for undervisningen\læreren:

Hvordan var lærerens rolle:

Hvordan ble hver øvelse og samtale gjennomført:

Var oppgavene hensiktsmessige (kommenter hver oppgave):

Vedlegg 4 økt planer

Økt 1

Kompetansemål:

- Bruke lek og ulike treningsformer for å utvikle egen kropp og helse

Læringsmål elever

- Kunne starte opp og holde i gang lek og andre treningsformer på egenhånd
- Forklar og diskutere hvordan de ulike lekene og treningsformene påvirker kroppen
- Kunne samarbeide og involvere seg i læringsaktiviteter

Mål for undervisningen\læreren

- Alle elevene involverer seg og bidrar til gruppa både verbalt og fysisk
- Alle elevene bidrar i evaluering av samarbeid, gruppene utvikler samarbeidet

Lærerens rolle:

- Styre innhold og læringsmålene
- Veileder og hjelper gruppene, bruker spørsmål Ikke svar.

Gjennomføring:

- Informere om *prosjektet*, timen og dele i grupper.
- Oppvarming i gruppa, hermegåsa – bytter på å lede – Progresjon og spesifisitet.
- Gjennomgå stasjonene.
- Runde 1
- Refleksjon aktivitet
- Runde 2
- Refleksjon samarbeid
- Evt runde 3

- Elevlogg (samles inn separat, anonymt)
- Refleksjonsnotat

Observasjon:

- Fysisk og verbal involvering i gruppene
- Min rolle (eksempler på veileder (guide on the side) og på instruksjon)
- (Positiv avhengighet (tegn på positiv avhengighet))

Oppgaver

<u>Flipp madrassen</u>
<u>Basket, senk ballen</u>
<u>Kassehopp Stafett</u>
<u>Badminton- Hold flua i lufta</u>
<u>Heksagon Stafett</u>
<u>Dips stafett</u>

Økt 2

Kompetansemål:

- Bruke lek og ulike treningsformer for å utvikle egen kropp og helse
- praktisere fair play ved å bruke egne ferdigheter og kunnskaper til å gjere andre gode

Læringsmål elever

- Forklar og diskutere hvordan de ulike lekene og treningsformene påvirker kroppen
- Kunne samarbeide og involvere seg i læringsaktiviteter

Mål for undervisningen\læreren

- Alle elevene involverer seg og bidrar til gruppa både verbalt og fysisk
- Alle elevene bidrar i evaluering av samarbeid, gruppene utvikler samarbeidet

Lærerens rolle:

- Styre innhold og læringsmålene
- Veileder og hjelper gruppene, bruker spørsmål Ikke svar.
- Legger til rette for evaluering og utvikling av samarbeid

Gjennomføring:

- Oppstart: Oppsummering av forrige økt, mål for denne økta. Grupper og roller.
- Repetere\utvikle ark om fysiske egenskaper (flere rubrikker på koordinasjon)
- Gjennomgå stasjonene. 4 aktive og 2 evalueringsposter (jeg veileder mye på den ene..)
- Oppvarming
- Runde 1
- Kort pause
- Runde 2
- Eventuelt tilleggsaktivitet!
- Elevlogg (samles inn separat, anonymt)
- Refleksjonsnotat

Økt 3

Kompetansemål:

- trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative. rørsleaktivitetar
- praktisere fair play ved å bruke eigne ferdigheter og kunnskapar til å gjere andre gode.

Læringsmål elever

- Kunne utvikle egne og bidra til at andre utvikler ferdigheter i lagspill.
- Gi og motta presise og konkrete tilbakemeldinger på hva man mestrer og kan utvikle.

Mål for undervisningen\læreren

- Alle elevene involverer seg og bidrar ti gruppa både verbalt og fysisk
- Alle elevene bidrar med feedback til medelever og involverer seg i diskusjoner.

Lærerens rolle:

- Styre innhold og læringsmålene
- Veileder og hjelper gruppene, bruker spørsmål Ikke svar.
- Legger til rette for evaluering og utvikling av samarbeid

Gjennomføring:

- Oppsummering av forrige økt:
 - + Involvering og innsats
 - + Tilbakemeldinger og diskusjoner
 - + Dere likte å evaluere samarbeidet
- Gi gode tilbakemeldinger
- Mål for denne økta:
- Grupper og roller:

- Oppvarming Generell: Stiv heks i lag
- Oppvarming spesifikk: kast i grupper
- Oppgave 1: Spille firkant med passiv forsvarer – fokus på gode pasninger
- Refleksjon 1: Hva gikk bra, hva bør endres (en og en svarer på rundgang)
- Hvilke endringer vil dere gjøre i spillet (tenk individuelt, så sammen)
- Spill med valgt endring.
- Fullt spill observere hverandre (fokus på to punkter)
- Gjenta med 2 nye punkter
- Gruppe evaluering\ planlegging av ultimate
- Spille ultimate, en gruppe er dommere
- Laget blir enige om to punkter de er gode på og en de skal ha fokus på (en og en på rundgang)
- Gjenta 2 siste punkter
- Oppsummering og logg

Økt 4

Kompetansemål:

- trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative. rørsleaktivitetar
- praktisere fair play ved å bruke eigne ferdigheter og kunnskapar til å gjere andre gode.

Læringsmål elever

- Kunne utvikle egne og bidra til at andre utvikler ferdigheter i lagspill.
- Lytte til medelevers meninger og spørre hvis noe er uklart

Mål for undervisningen\læreren

- Alle elevene involverer seg og bidrar i gruppa både verbalt og fysisk
- Alle elevene lytter oppmerksomt til medelever og spør hvis det er noe de ikke forstår.

Lærerens rolle:

- Styre innhold og læringsmålene
- Veileder og hjelper gruppene, bruker spørsmål Ikke svar.
- Legger til rette for evaluering og utvikling av samarbeid

Gjennomføring:

- Oppsummering av forrige økt:
 - + Involvering og innsats
 - + Tilbakemeldinger
 - + leke, konkurranse, variasjon, dere er forskjellige
 - ikke alle benytter muligheten

Mål for denne økta:

Grupper og roller: Bane, score, vinne ball, transportere ball

- Oppvarming Generell: Stiv heks i lag
- Lage egen stiv heks: bane, hvordan ta, hvordan bli fri og hva når du er tatt
- Hva er puslespill, starte utforming av spillet.
- Refleksjon 1: Hva gikk bra, hva bør endres (en og en svarer på rundgang)
- Hvilke endringer vil dere gjøre i spillet (tenk individuelt, så sammen)
- Forklare endringer til gruppa, spill med valgte endring.
- Gjenta så mange ganger det er nødvendig
- Endre motstander og taktikkmøter når nødvendig
- ball og matte stafetter
- Oppsummering og logg

Økt 5

Kompetansemål:

- Praktisere og forklare grunnleggjande prinsipp for trening
- Praktisere fair play ved å bruke egne ferdigheiter og kunnskapar til å gjere andre gode.

Læringsmål elever

- Kunne god teknikk i minst 4 styrkeøvelser og grunnleggende prinsipper for styrketrening
- Videreformidle din kunnskap om styrketrening til medelever
- Lytte til medelevers forklaringer og spørre hvis noe er uklart

Mål for undervisningen

- Alle elevene involverer seg og bidrar i gruppa både verbalt og fysisk
- Alle elevene lytter oppmerksomt til medelever og spør hvis det er noe de ikke forstår.

Lærerens rolle:

- Styre innhold og læringsmålene
- Veileder og hjelper gruppene, bruker spørsmål Ikke svar.
- Legger til rette for evaluering og utvikling av samarbeid

Gjennomføring:

- Oppsummering av forrige økt
- Mål for denne økta:
- Hva er tilpasset belastning, kontroll og progresjon?
- Grupper og roller: Stabilisering, bryst, rygg, strekk muskulatur
- Oppvarming Generell: lage fangelek
- Ekspertgrupper velger øvelse og kriterier for god teknikk (Skriver ned)
- Lærer bort øvelsene

- Gjennomfører runde 1. 45sek arbeid
- Evaluering av feedback og gjennomføring (Bruker vi prinsippene), får man, kvalitet osv.
- Gjennomføre runde 2. - (Endre øvelser i ekspertgruppe og runde 3)
- Oppsummering og logg

Økt 6

Kompetansemål:

- trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative. rørsleaktivitetar
- praktisere fair play ved å bruke eigne ferdigheter og kunnskapar til å gjere andre gode.

Læringsmål elever

- Kunne utvikle egne og bidra til at andre utvikler ferdigheter i lagspill.
- Lytte til medelevers meninger og spørre hvis noe er uklart
- Kunne organisere og tilpasse lek

Mål for undervisningen\læreren

- Alle elevene involverer seg og bidrar i gruppa både verbalt og fysisk
- Alle elevene lytter oppmerksomt til medelever og spør hvis det er noe de ikke forstår.

Lærerens rolle:

- Styre innhold og læringsmålene
- Veileder og hjelper gruppene, bruker spørsmål Ikke svar.
- Legger til rette for evaluering og utvikling av samarbeid

Gjennomføring:

- Oppsummering av forrige økt:
- Grupper og roller: Bane, fengsel, flagg, fange
- Lage eget Capture the flag
- Ekspertene blir enige om reglene.
- Gruppene informerer hverandre
- Lek
- Endringer av regler, bytte ansvarsområde

- Gjenta så mange ganger det er nødvendig
- Endre motstander og taktikkøter når nødvendig
- Oppsummering og logg