



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **Innføring av samarbeidslæring på 3. og 4. trinn i kroppsøving**

Et aksjonsforskningsprosjekt med fokus på elevenes og mine erfaringer med samarbeidslæring

Thomas Alexander Stavdal

Masteroppgave i kroppsøvingdidaktikk, LER-3906, Mai 2024

## Forord

Ved ferdigstilling av denne masteroppgaven avsluttes fem år på lærerskolen. Gjennom denne forskningen har jeg fått muligheten til å utvikle meg, og håper at jeg kan fortsette å utforske nye pedagogiske tilnærminger i årene fremover.

Selv om dette er en selvstendig oppgave, er det mange som har hjulpet meg på ulike måter.

Min kjære samboer Sofie, du fortjener en stor takk for å ha lyttet til mine refleksjoner og syting. Du har også vært flink å ta et ekstra tak på hjemmebane når jeg har vært oppe på «kontoret».

Min kjære datter Ebba, tusen takk for at du er min lille jente!

Til min datter nr. 2, som jeg gleder meg til å møte i september. Takk for at jeg har hatt noe å glede meg til etter innlevering av master!

En takk til min pappa, Rune, som har veiledet meg på telefon med sin ekspertise innenfor samarbeidslæring.

Min bror, Andreas, takk for at du tok en siste kikk på oppgaven min.

Til min veileder, Karin, for all hjelp og støtte i skrivingen.

Alle studenter og forelesere jeg har vært i kontakt med, takk!

Til slutt må jeg selvfølgelig takke alle elevene som har tatt seg tiden til å delta i prosjektet.

Tusen takk!

## Sammendrag

Hensikten med denne masteroppgaven er å få innsikt i hvordan innføringen av samarbeidslæring fungerer på barneskolen. Tidligere forskning på kroppsøvfingsfaget indikerer at læreres undervisningspraksis i stor grad er preget av instruksjonsmetoden. I tråd med forskningen erkjenner jeg at instruksjonsmetoden også står sentralt i min undervisningspraksis. Med sikte på å variere mine metodiske verktøy, og forhåpentligvis tilpasse i større grad for elevenes skiftende interesser, har jeg hatt et dypdykk i samarbeidslæring som metode. Gjennom et aksjonsforskningsprosjekt ved hjelp av intervju av 3. og 4. klassinger, og egen loggføring, har jeg forsøkt å besvare følgende problemstilling: «Hvordan fungerer innføring av samarbeidslæring hos elever på 3. og 4. trinn i kroppsøving?» For å belyse problemstillingen har jeg utformet to forskningsspørsmål som spisser temaet/innholdet: “Hvilke opplevelser og erfaringer rapporterte elevene om i innføringen av samarbeidslæring med fokus på prinsippene positiv gjensidig avhengighet og individuell ansvarlighet?” og “Hvilke erfaringer og opplevelser sitter jeg med etter å ha gjennomført et prosjekt med innføring av samarbeidslæring?”.

Resultatene kan indikere at et flertall av elevene vektla tildelte roller som sitt individuelle ansvar, og gjennom dette ansvaret utførte de handlinger i større grad enn vanlig. Andre påpekte at de ikke handlet annerledes. Med fokus på den positive gjensidige avhengighet kan funnene tyde på at elevene fant det naturlig å trenge hverandre for å klare de tildelte oppgavene, og uten hverandre hadde det vært utfordrende å nå felles mål. Mine opplevelser etter gjennomført aksjonsforskningsprosjekt er at innføring av samarbeidslæring kan tilrettelegge for et samarbeid elevene mellom, noe som står sterkt forankret i lærerplanen. Jeg erfarte også at samarbeidslæring som undervisningsmetode fremmer variasjon på flere områder sammenlignet med min tidligere undervisning. Samtidig opplevde jeg at planleggingen av øktene der elevene skulle få en innføring av samarbeidslæring som metode og var både tid- og energikrevende.

Forskningen min kan bidra til å gi innsikt i hvordan en masterstudent i kroppsøving erfarer innføringen i samarbeidslæring på 3. og 4. trinn, med utgangspunkt i elevenes og mine egne opplevelser av den.

## **Abstract**

The purpose of this master's thesis is to gain insight into how the introduction of Cooperative learning works in elementary school. Previous research on the subject of Physical Education indicates that teachers' teaching practices are largely influenced by the instructional method. I myself acknowledge that the instructional method also plays a central role in my own teaching practice. With the aim of varying my methodological tools, and hopefully adapting more to the changing interests of the pupils, I have delved into cooperative learning as a method. Through an action research project involving interviews with 3rd and 4th graders, and my own logs, I have attempted to answer the following research question: "How does the introduction of cooperative learning work for pupils in the 3rd and 4th grade in Physical Education?" In addressing the research question, I have two additional questions that give focus to the scope of the theme/content: "What experiences and insights did the pupils report in the introduction of Cooperative learning with a focus on the principles of Positive Interdependence and Individual Accountability?" and "What experiences and insights have I gained after completing a project on the introduction of Cooperative learning?"

The results may indicate that a majority of the pupils emphasized their assigned roles as their individual responsibility, and through this responsibility, they performed actions to a greater extent than usual. Other pupils pointed out that they did not act differently. With a focus on Positive Interdependence, the findings suggest that the pupils found relying on each other to accomplish the assigned tasks to be a natural, and without the support of each other, it would have been challenging to achieve common goals.

My experiences after completing the action research project are that the introduction of Cooperative learning can facilitate collaboration among students, which is strongly embedded in the Norwegian National Curriculum for primary education. I also found that Cooperative learning as a teaching method promotes variation in several areas compared to my previous method of teaching. At the same time, I experienced that planning the sessions where students would be introduced to Cooperative learning as a method was both time- and energy-consuming.

My research may contribute to providing insight into how a master's student in Physical Education experienced the introduction of Cooperative learning in 3rd and 4th grades, based on the experiences of the pupils and myself.

# Innholdsfortegnelse

Forord .....	2
Sammendrag .....	3
Abstract .....	4
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2 Problemstilling .....	2
1.3 Avgrensing av oppgaven .....	2
1.4 Begrepsavklaring.....	3
1.5 Faglig relevans .....	4
1.5.1 En analyse av lærerplanen.....	4
1.5.2 Kjerneelementet «Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter».....	5
1.5.3 Relevante kompetansemål til samarbeidslæring etter 4. trinn i kroppsøving ....	5
1.5.4 Tverrfaglige temaer .....	5
2 Tidligere forskning på samarbeidslæring .....	6
3 Teori .....	8
3.1 Profesjonell utvikling og profesjonskunnskap i kroppsøvfingsfaget .....	8
3.2 Sosiokulturell læringsteori .....	9
3.3 Mestringsforventninger .....	10
3.4 Å lære gjennom samarbeid og ansvar .....	11
3.5 Samarbeidslæring som pedagogisk tilnærming.....	11
3.5.1 Effektiv strukturering av gruppearbeid for å fremme et samarbeid .....	14
3.5.2 Forskjellen på et vanlig gruppearbeid og samarbeidslæring .....	14
3.5.3 Ansvar gjennom roller.....	14
4 Forskningsdesignet og metoden i studien .....	16
4.1 Forskningsdesign.....	16
4.2 Tidslinje over informasjon, gjennomføringen økter, intervjuer og logger.....	16

4.3	Aksjonsforskning .....	17
4.4	Kontekst og utvalg .....	18
4.5	En beskrivelse av undervisningen .....	19
4.5.1	Økt 1: Samarbeidsøvelser.....	19
4.5.2	Økt 2: Hinderløype.....	20
4.5.3	Økt 3: Parøvelser.....	20
4.6	Loggføring – GLL-metoden.....	21
4.7	Aksjonsforskningsspiralen .....	22
4.8	Kvalitativ tilnærming .....	24
4.9	Gjennomføringen av gruppeintervjuene.....	26
4.10	Semistrukturert intervju.....	27
4.11	Vitenskapsteori.....	28
4.11.1	Fenomenologi.....	28
4.11.2	Hermeneutikk .....	29
4.12	Taleopptak.....	29
4.13	Forskningsetiske hensyn og etikk .....	30
4.13.1	Godkjenning av SIKT .....	30
4.13.2	Å forske på egen arbeidsplass .....	30
4.13.3	Tre sentrale forskningsetiske prinsipper i forskning .....	31
4.14	Validitet og reliabilitet .....	32
4.14.1	Validitet.....	32
4.14.2	Reliabilitet .....	33
4.15	Analyse av data .....	34
5	Resultat.....	38
5.1	Hovedfunn 1: Elevenes opplevelse av individuelt ansvar, hvor rollene blir vektlagt i svarene.....	38
5.2	Hovedfunn 2: Oppgavene skaper en naturlig positiv gjensidig avhengighet, på godt og vondt.....	42

5.3	Hovedfunn 3: Mine og elevenes erfaringer med innføringen av samarbeidslæring	44
6	Drøfting .....	50
6.1	Drøfting av hovedfunn 1: Elevers opplevelse av individuelt ansvar, hvor rollene blir vektlagt i svarene.....	50
6.2	Drøfting av hovedfunn 2: Oppgavene skaper naturlig positiv gjensidig avhengighet, på godt og vondt.....	53
6.2.1	Elevene rapporterte at det var naturlig å trenge hverandre .....	53
6.2.2	Metoden kan legge til rette for et samarbeid elevene mellom .....	55
6.3	Drøfting av hovedfunn 3: Mine og elevenes erfaringer med innføringen av samarbeidslæring.....	56
6.3.1	Innføringen av samarbeidslæring tilbyr variasjon.....	56
6.3.2	En annen «dynamikk» i undervisningen .....	57
6.3.3	Samarbeidslæring treffer nødvendigvis ikke alle elevene.....	58
6.3.4	Lærerens erfaringer og klasseledelse vil påvirke hvordan innføringen fungerer	58
6.3.5	Et kritisk blikk på forhåndsarbeidet til innføringen av samarbeidslæring .....	59
6.4	Et kritisk blikk på egen forskning .....	60
6.4.1	Burde undersøkt om elevene mottok oppmuntrende kommentarer .....	60
6.4.2	Begrensninger ved forskningen.....	61
7	Oppsummering og konklusjon .....	63
8	Veien videre .....	65
	Referanseliste .....	66
	Vedlegg .....	69
	Vedlegg 1 (Første øktplan).....	69
	Vedlegg 2 (Andre øktplan).....	72
	Vedlegg 3 (Tredje øktplan) .....	75
	Vedlegg 4: Bilder av rollekort (brukt i første og andre økt) og oppmuntrende kommentarer (brukt i tredje økt) .....	77

Vedlegg 5: Gjort, lært, lurt – logg (GLL) etter første økt .....	79
Vedlegg 6: Gjort, lært, lurt – logg (GLL) etter andre økt .....	81
Vedlegg 7: Gjort, lært, lurt – logg (GLL) etter tredje økt .....	82
Vedlegg 8: Intervjuguide.....	84
Vedlegg 9: Informasjonsskriv .....	86
Vedlegg 10: Godkjenning fra SIKT .....	92



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Basert på egne erfaringer fra grunnskolen, videregående skole og lærerutdanningen har jeg gjentatte ganger blitt konfrontert med frustrasjonen som oppstår hos elevene ved passiv lytting til lærerens instruksjoner og endeløse prating. En trang for å vende blikket mot en medstudent, uansett samtaleemne og starte praten har vært en naturlig motreaksjon til lærerens enveiskommunikasjon. En nasjonal kartleggingsstudie gjennomført i grunnskolen i kroppsøvfingsfaget viser at lærere og elever opplever at instruksjon, der læreren forklarer og viser hva som skal gjøres, er den vanligste undervisningsmetoden brukt i kroppsøvfingsfaget (Moen et al., 2018, s 74). I løpet av de siste fem årene har jeg hatt 24 uker med praksis, arbeidet som lærervikar og fått ansettelse som fast kroppsøvfingslærer. Forankret i mine erfaringer opplever jeg at undervisningsmetodene mine er noe begrenset, og ønsker derfor å utvikle mine metodiske verktøy gjennom dette masterprosjektet. Med utgangspunkt i å utvikle meg selv som lærer, og forhåpentligvis bli den læreren som ser styrken i at elevene kan lære fra hverandre gjennom en bredere tilnærming av undervisningsmetoder, har jeg valgt å ta et dypdykk i samarbeidslæring som metode. Insen (2020, s. 438) skriver at samarbeidslæring en metode for å utnytte styrken som ligger i at elevene kan lære av hverandre. Grunnen til at jeg har valgt nettopp samarbeidslæring, er fordi mitt læringssyn forankrer seg i det sosiokulturelle læringsperspektivet, som vektlegger betydningen av sosiale og kontekstuelle faktorer i læreprosessen. I henhold til mitt teoretiske grunnlag er jeg overbevist om at sentrale prinsipper innenfor samarbeidslæring kan påvirke elevenes læring positivt.

I kartleggingsstudien “Når ambisjon møter tradisjon” indikerer resultatene at de fleste elevene liker kroppsøvfingsfaget og synes det er morsomt, men at interessen for faget avtar med økende alder (Moen et al., 2018, s 78). I tråd med at instruksjonsmetoden dominerer, og at de fleste liker faget forstår jeg det slik at instruksjonsmetoden er en positiv metode for majoriteten av elevene i kroppsøvingen. Samtidig kan en se at gleden avtar for faget jo eldre elevene blir. Med utgangspunkt i fagets formål, som er å stimulere til livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019), oppfatter jeg det som bekymringsfullt at gleden ser ut til å avta allerede etter barnetrinnene. I tråd med funnene i undersøkelsen og lærerplanen, har jeg som formål å utvikle et bredere repertoar av undervisningsmetoder som

kan tilby meg den nødvendige variasjonen jeg trenger for å komme et steg nærmere fagets mål, å skape livslang bevegelsesglede for elevene.

## 1.2 Problemstilling

Målet for oppgaven er å utforske innføringen av samarbeidslæring, og hvordan denne undervisningsmetoden fungerer på 3. og 4. trinn. Gjennom en praktisk tilnærming har jeg gjennomført et aksjonsforskningsprosjekt på totalt tre undervisningsøkter over to uker, og intervjuet alle elevene etter hver enkelt økt. På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende problemstilling:

«Hvordan fungerer innføring av samarbeidslæring hos elever på 3. og 4. trinn i kroppsøving?»

For å belyse problemstillingen har jeg utformet to forskningsspørsmål som spisser teamet/innholdet:

“Hvilke opplevelser og erfaringer rapporterte elevene om i innføringen av samarbeidslæring med fokus på prinsippene positiv gjensidig avhengighet og individuell ansvarlighet?”

“Hvilke erfaringer og opplevelser sitter jeg med etter å ha gjennomført et prosjekt med innføring av samarbeidslæring?”

## 1.3 Avgrensning av oppgaven

Temaet for masteroppgaven er samarbeidslæring. I henhold til mitt teoretiske grunnlag lagt frem i oppgaven, og med utgangspunkt i tidligere forskning som fant at lærerne først så utfordringer med metoden og lengre inn så muligheter (Bjørke, 2020, s. 59), har jeg valgt å ta små skritt i møte med metoden. Begrunnelsen ligger primært i det at jeg har lite erfaring med metoden, og derfor forsøkte å tilrettelegge for meg selv og elevene på en forståelig måte. Dette ga meg også mestringstro til forskningen.

Forankret i at det finnes fem grunnleggende prinsipper for metoden (Johnson & Johnson, 1999, s. 70-71), har jeg valgt å vektlegge prinsippene «gjensidig positiv avhengighet» og «individuell ansvarlighet». Begrunnelsen for valget er at disse to prinsippene lagt til grunn ga størst positiv effekt i en større metastudie (Johnson et al, 1989, referert i Andreassen, 2010, s. 6). Konsekvensen av dette er at «ansikt-til-ansikt-interaksjoner», «sosiale ferdigheter» og «prosessvurdering» ikke vektlegges, selv om disse tre ivaretas gjennom samarbeidsstrukturene.

Videre har jeg ikke valgt å bruke etablerte strategier for samarbeidslæring, eksempelvis «Jigsaw» eller «Think-Pair-Share». Begrunnelsen ligger i at dette er en innføring av samarbeidslæring på 3. og 4. trinn, og basert på mine erfaringer gjennom å være kroppsøvingslærer for klassen i et halvt år, er det begrenset hvor mye informasjon og forklaringer jeg tenker at de klarer å ta inn. Samtidig må undervisningen struktureres i den retning at elevene er avhengig av hverandre for å oppnå et positivt resultat. Jeg har derfor forsøkt å strukturere oppgavene slik at de trener hverandre for å nå et felles mål, og i den sammenheng har jeg implementert egne strukturer og strategier for å klare å oppnå dette. Jeg føler det er viktig å påpeke at jeg underveis i aksjonsforskningsprosjektet har forsøkt å få til virkelig samarbeidslæring, selv om sentrale prinsipper i metoden ikke har blitt vektlagt.

## 1.4 Begrepsavklaring

For å få en felles forståelse av sentrale begreper som vil bli anvendt i oppgaven, vil følgende begreper bli klargjort definert:

1. Samarbeidslæring
2. Samarbeid
3. Individuelt ansvar
4. Positiv gjensidig avhengighet

Min forståelse av samarbeidslæring bygger på Flatås (2022) sin konseptualisering av metoden. som beskriver samarbeidslæring som:

*Samarbeidslæring, eller kooperative læring, er en læringsmetode hvor to til fire elever arbeider sammen mot et felles mål. Elevene hjelper hverandre å lære. De har alle et personlig ansvar for egen læring, men også et ansvar for å hjelpe medelever å lære.*  
(Flatås, 2022, s. 9)

Grunnleggende for samarbeidslæring er at elevene samarbeider. I henhold til mitt teoretiske grunnlag kan et samarbeid ha varierte betydninger. Derfor anser jeg det som avgjørende med en felles forståelse av oppgavens perspektiv på samarbeid, i tråd med samarbeidslæring som metode. Oppgavens fokus mot forståelsen av samarbeid, har tatt utgangspunkt i Imsen (2020) sin beskrivelse:

*Samarbeid betyr heller ikke at en lar de raske elevene som blir først ferdig, hjelpe dem som ikke er så raske, eller at en elev i gruppa gjør alt arbeidet, mens de andre bare henger med som gratispassasjerer. Samarbeid betyr aktiv involvering fra alle parter hele veien.* (Imsen, 2020, s. 439)

I problemstillingen nevner jeg prinsippene individuelt ansvar og positiv gjensidig avhengighet.

Følgende beskrivelsen av individuelt ansvar synes jeg å være passende i tråd med min forståelse av begrepet:

*Hver elev har et individuelt ansvar for å tilegne seg det lærestoffet det arbeides med. En kan ikke skyve ansvaret fra seg ved å skylde på de andre i gruppa. Samtidig har alle et delt ansvar for hverandres læring. Samarbeidslæring legger derfor vekt på å ta ansvar både for seg selv og for andre.* (Imsen, 2020, s. 439)

Følgende beskrivelsen av positiv gjensidig avhengighet har jeg tatt utgangspunkt i:

*Positive interdependence is the perception that we are linked with others in a way so that we cannot succeed unless they do. Their work benefits us and our work benefits them.* (Johnson & Johnson, 1999, s. 70-71).

I denne sammenhengen betyr det dermed at elevene er avhengig av hverandre for å nå et felles mål. Hvis gruppen skal gjøre det bra, må hver enkelt person også gjøre det bra. På den måten er de avhengig av hverandre på en positiv måte.

## **1.5 Faglig relevans**

Med utgangspunkt i en analyse av lærerplanen, relevante kjerneelementer, kompetansemål etter 4 trinn og til tverrfaglige temaer, skal jeg kort legge frem hvordan lærerplanen kan sees på som relevant for samarbeidslæring som metodisk tilnærming.

### **1.5.1 En analyse av lærerplanen**

En analyse av den nye lærerplanen av Andreassen og Tiller (2021, s. 17) viser til to funn i forhold til LK 20.

Det første hovedfunnet er at LK20 er en elevsentrert lærerplan, som gir skolene rom til å tilpasse for elevene gjennom arbeidsmåter og innhold. Læreren har derfor store muligheter for å legge til rette for at elevene opplever mestring i undervisningen. Arbeidsmåtene og innholdet kan variere slik at elevenes livsverden blir mer relevant i læringssammenheng (Andreassen & Tiller, 2021, s. 16). Forankret i at læreren har fått store rom for variasjon i arbeidsmåter, og det å tilpasse arbeidsmåtene slik at de gir mening for elevene bør derfor prioriteres av læreren. I overordnet del av læreplanen står variasjon sentralt for elevens tilpasning og læring. Tilpasset opplæring skal i høyest mulig grad skje gjennom variasjon, og tilpasninger innenfor elevgruppens felleskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). For å

imøtekomme elevenes skiftende behov bør læreren derfor variere sine undervisningsmetoder.

Det andre hovedfunnet Andreassen og Tiller (2021, s. 17) er at de elevsentrerte dimensjonene er unødvendig vanskelige å identifisere, og er kan oppfattes som delvis skjult. Videre skriver de at lærerplanen har et forvirrende design og bør kommunisere bedre.

### **1.5.2 Kjerneelementet «Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter»**

Kjerneelementet “Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter” innebærer at elevene skal håndtere og løse utfordringer i et læringsfelleskap, reflektere over likeverd, samhandling og samspill. Elevene skal inkludere og anerkjenne alle uavhengig av forutsetningene en har. I mange bevegelsesaktiviteter er deltagelse, samarbeid og medvirkning en nødvendighet for å fremme læring (Kunnskapsdepartementet, 2019).

### **1.5.3 Relevante kompetansemål til samarbeidslæring etter 4. trinn i kroppsøving**

Lærerplan i kroppsøving har 10 forskjellige kompetansemål etter 4 trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019). På utdanningsdirektoratets sider, kan en huke av “støtte til lærerplanen”, og videre huke av kjerneelementer som har sammenhenger med ulike kompetansemål. 4 av 10 kompetansemål får opp “deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter”. Disse kompetansemålene er:

- 1. Utforske uteaktiviteter og samarbeide med andre under vekslende årstider i nærmiljøet*
- 2. Forstå kroppslig ulikheter mellom seg selv og andre, og inkludere andre i ulike bevegelsesaktiviteter*
- 3. Forstå og bruke regler for samhandling i spill og bevegelsesaktiviteter*
- 4. Utforske og gjennomføre leker, idrettsaktiviteter, danser og andre bevegelsesaktiviteter*

### **1.5.4 Tverrfaglige temaer**

Det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap omhandler å fremme evnen til samspill i aktiviteter og reflektere over hvordan egen innsats og deltagelse påvirker læring og samspill i faget. Gjennom medvirkning får elevene kunnskap om demokratiske verdier gjennom medansvar og medvirkning i deltagelse og samarbeid. Faget skal åpne for at en lærer å håndtere og respektere uenighet, og tenker kritisk (Kunnskapsdepartementet, 2019).

## 2 Tidligere forskning på samarbeidslæring

I dette kapittelet presenteres tidligere forskning knyttet til samarbeidslæring. For å identifisere relevant forskning til oppgaven ble søkemotorene “Google scholar” og “Oria” vektlagt. På Google scholar resulterte søket etter begrepet “samarbeidslæring” i 1810 treff, mens søket på engelsk, “cooperative learning” resulterte i 5400000 treff. Dette indikerer vesentlig mer litteratur på engelsk enn norsk innenfor den metodiske tilnærmingen. I den sammenheng har jeg derfor lest mye engelsk i søken etter relevant forskning. I søkeprosessen dukket brødrene Roger T. og David W. Johnson opp som sentrale forskere på området samarbeidslæring. Brødrene Johnson er derfor vektlagt av meg i oppgaven. Mye av deres forskning ble utført før år 2000, og derfor så jeg det som nødvendig å legge frem nyere forskning for å øke troverdigheten i studien, da vi nå er i år 2024 og samfunnet stadig er i endring. Jeg har derfor også vektlagt Dyson et al (2021) og Lars Bjørke (2020) sin forskning. Forskningen deres ble publisert etter år 2020, og derfor anser jeg det som nyere forskning. Dyson et al (2021) studie syntes jeg var interessant fordi deres resultat kunne vise at samarbeidslæring bidro til at elevene oppnådde emosjonelle og sosiale læringsresultater i kroppsøvningsfaget (Dyson et al, 2021, s. 149). Bjørkes (2020) doktorgrad, skrevet på engelsk, men utført i Norge, har betydning fordi den undersøkte samarbeidslæring i en lignende aldersgruppe innenfor faget kroppsøving.

Anerkjente forskere knyttet opp mot samarbeidslæring som Roger T. og David W. Johnson, Spencer Kagan og Robert E. Slavin understreker at samarbeidslæring har potensiale til å gi elever med ulike forutsetninger et større faglig utbytte, toleranse ovenfor medelever, bedre språkutvikling, selvbildet og trivsel (Kagan et al, 2018, s. 6). En metaanalyse med utgangspunkt i 164 individuelle studier peker på at samarbeidslæring som metode har en betydelig positiv innvirkning på læring, sammenlignet med konkurransebasert og individuell læring (Johnson et al, 2000, s. 2). Brødrene Johnson og Johnson gjennomførte en omfattende metaanalyse av 323 enkeltstudier der det ble sett på effekten av samarbeidslæring mot individuell læring og konkurranse. Et funn var at mer enn 50 % av studiene gikk i favør av samarbeidslæring, og bare 10 % gikk i favør av individuell læring og konkurransepreget læring. Den positive effekten var størst hos elevene der faktorene individuell ansvarlighet og positiv gjensidig avhengighet var lagt til grunn (Johnson et al, 1989, referert i Andreassen, 2010, s. 6).

En undersøkelse i New Zealand med utgangspunkt i fire forskjellige skoler, over to år, hadde som formål å undersøke hvordan samarbeidslæring bidro til sosial og emosjonell læring hos elever mellom alderen 8-10 år i kroppsøvfaget. I analysen av intervjuene kom det frem følgende fire temaer fra studien: Å være del av et lag, lære å lytte, hjelpe og oppmuntre hverandre og gjøre kroppsøving rettferdig (Dyson et al, 2021, s. 142-144). I temaet “Å være del av et lag” var det elever som trakk frem at de erfarte det som positivt å være en del av et lag og føle at de hørte til. I temaet “lære å lytte” lærte elevene at de måtte lære seg å lytte og ikke snakke over hverandre. I teamet “hjelpe og oppmuntre hverandre” fortalte elevene at det føltes godt å hjelpe hverandre i prosessen mot å klare målet. I teamet “Å gjøre kroppsøving rettferdig” omhandlet elevenes svar blant annet at elevene var opptatt av at lærerne lagde rettferdige læringsgrupper, der det var en blanding av kjønn og ferdigheter (Dyson et al, 2021, s. 144-146). Resultatene fra forskningen indikerer at samarbeidslæringens strukturer slik de oppsto og ble observert i undersøkelsen bidro til at elevene oppnådde emosjonelle og sosiale læringsresultater (Dyson et al, 2021, s. 149).

Bjørke (2020) gjennomførte 24 undervisningsøkter med samarbeidslæring på 5-7 trinn i kroppsøving over to år med. Undersøkelsen viste at elevenes holdninger endret seg fra å være negativ og nølende, til å verdsette deltagelsen av samarbeidslæringsprosjektet. Videre påpeker han at det var stor variasjon i hvor raskt elevene ble trygg i gruppearbeidet. Enkelte elever følte seg komfortabel i gruppene etter få økter, mens andre trengte opp til 17 økter. Lærerne bemerket også hvordan samarbeidslæring hadde skapt en endring fra et individuelt orientert klasseromsmiljø, til et samarbeidsorientert klasseromsmiljø i etterkant av prosjektet (Bjørke, 2020, s. 57-59). De deltagende læreren i prosjektet så flest utfordringer i det første året av prosjektet, og hadde en begrenset interesse knyttet til å gjøre endringer i deres pedagogiske tilnærminger til undervisningen. I begynnelsen av prosjektet kunne lærerne oppleve utfordringer med metodikken, men etter hvert oppdaget de at samarbeidslæring faktisk åpnet opp for flere muligheter. I etterkant av prosjektet fortalte en av lærerne at han nå alltid tar i betraktning om samarbeidslæring kan være en nyttig tilnærming i planleggingen av hans fremtidige undervisningen. Videre anslår han at 30 % av undervisningen hans i etterkant av prosjektet blir gjennomført ved hjelp av samarbeidslæring (Bjørke, 2020, s. 59).

## 3 Teori

I dette kapittelet belyses viktigheten av profesjonell utvikling og profesjonskunnskap i kroppsøvningsfaget, sosiokulturell læringsteori, som er et teoretisk perspektiv som gjennomsyrrer valg av tema for oppgaven og eget læringssyn. Til slutt presenterer jeg samarbeidslæring som pedagogisk tilnærming, og aspekter som er sentralt i metoden.

### 3.1 Profesjonell utvikling og profesjonskunnskap i kroppsøvningsfaget

En betydelig del av den offentlige sektoren er avhengig av profesjonelle yrkesgrupper, blant annet lærere, som utfører yrket sitt på best mulig måte. At en kvalifiserer seg til å bli en del av lærerprofesjonen skjer gjennom utdanning, men profesjonsutvikling fortsetter i hele yrkesutøvelsen (Sæle & Hallås, 2020, 183). Skolen er et profesjonsfaglig felleskap der lærere, andre ansatte og ledere reflekterer over verdier, vurderer og videreutvikler sine praksiser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Å være lærer skjer i hovedsak gjennom undervisning og opplæring sammen med elevene. Lærerprofesjonen innebærer lærerdyktighet, og en kroppsøvningslærer skal være dyktig på mange områder (Sæle & Hallås, 2020, s. 184). Lærere utvikler pedagogisk, didaktisk, faglig og fagdidaktisk dømmekraft i samhandling og dialog med sine kolleger. Utvikling og utøvelsen skjer individuelt og sammen med andre. De pedagogiske praksisene skal derfor vurderes av lærerne for å møte enkeltelever og elevgrupper på best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20).

For å oppnå god undervisning kreves det at læreren bruker kunnskap fra metodikk, didaktikk, fag og pedagogikk på en måte at det fremmer læring og sosial utvikling (Aasland & Engelsrud, 2021, s. 2-3). En lærer i kroppsøvningsfaget møter stadig et komplekst og skriftende undervisningsmiljø. I dette miljøet har læreren oppgaver som å organisere å hjelpe elevene å lære. Enkelte ganger oppstår det situasjoner som er utfordrende å forutse, og læreren får derfor uforutsigbare pedagogiske oppgaver å løse. En løsning i et scenarium, fungerer nødvendigvis ikke i et annet. Læreren er ikke født med en profesjonskunnskap som løser alle utfordringene en står ovenfor i et mangfoldig undervisningsarbeid. Gjennom å løse slik oppgaver over tid vil læreren tilegne seg profesjonskunnskap, for eksempel gjennom yrkeserfaring og utdanning (Lyngstad, 2021, s. 19). Arbeidsoppgavenes karakter skaper betingelser for hvordan profesjonsutøveren bruker eller innlemmer ulike kunnskapsformer (Aasland & Engelsrud, 2021, s. 2).



## 3.2 Sosiokulturell læringsteori

I pedagogisk kontekst, har anerkjennelsen av den sosiale dimensjonen og forholdet mellom tenkning og tale blitt et veletablert konsept (Faldet et al, 2023, s. 10). Med inspirasjon fra Vygotskys teorier har denne forståelsen fått aksept verden over blant utdanningsforskere og lærere. Sentralt i Vygotskys tenkning er ideen om at mental utvikling skjer gjennom overgangen mellom sosial aktivitet til individuell aktivitet, en prosess forankret i internaliseringsprosessen (Faldet et al, 2023, s. 10). Vygotski var interessert i læringspotensialet til barnet, og mente at mye av det eleven lærer, lærer hun eller han av andre (Vingdal, 2014, s. 44). Vygotskys sosiokulturelle perspektiv på læring trekker i større grad på veksler på barns kompetanse og kulturelle ressurser i et læringsfelleskap. I henhold til perspektivet ligger det en anerkjennende holdning der lærere og pedagoger gjør seg oppmerksom på barnas erfaring og bruker det som en ressurs for den enkelte og i felleskapet. Lærerens rolle blir også tydelig gjennom at læring utvikles mellom i samspillet mellom den voksne og barnet. Kunnskapen til barnet settes i perspektiv og diskuteres kritisk med den voksnes hjelp. Lærerens rolle blir avgjørende for læringen (Faldet et al, 2023, s. 11). I et sosiokulturelt perspektiv på læring tydeliggjøres synet på læring skjer i sammenhenger som er sosial, og at barnet er aktivt i prosessen (Vingdal, 2014, s. 44).

En av Vygotskys anerkjente ideer, er den proksimale utviklingszone (Skrefsrud, 2023, s. 111). Den proksimale utviklingszone definerer de funksjonene som for øyeblikket er i en embryonisk tilstand, men som vil modnes i morgen (Vygotsky, 1978, s. 86). Den proksimale utviklingszone tar blant annet for seg forståelsen av hvordan dialog og interaksjon har betydning for den kognitive læringen og utviklingen. Utviklingen er en prosess i individet og i de sosiale omgivelsene som inkorporeres og tolkes i barnets refleksjoner.

Utviklingen skjer både som en prosess i individet og i en sosial relasjon der omgivelsene tolkes og inkorporeres i barnets tenkning, samtidig som læringsprosessen er med på å forme barnets forståelse av omgivelsene. Individet bidrar selv til å skape en virkelighet tuftet på den virkeligheten individet tar del i (Skrefsrud, 2023, s. 111-112). Den proksimale utviklingssonen gir pedagoger et verktøy for forståelse av den interne utviklingsprosessen til barnet. En kan med utgangspunkt i den proksimale utviklingssonen ikke bare ta hensyn til de modningsprosessene og syklusene som er fullført, men også de prosessene som er i formingsstadiet, som nylig har begynt å modne og utvikle seg. Sonen kan derfor være med på

å avgrense barnets dynamiske utvikling, slik at en tar hensyn til det eleven har oppnådd og det som er i ferd med å modnes (Vygotsky, 1978, s. 87).

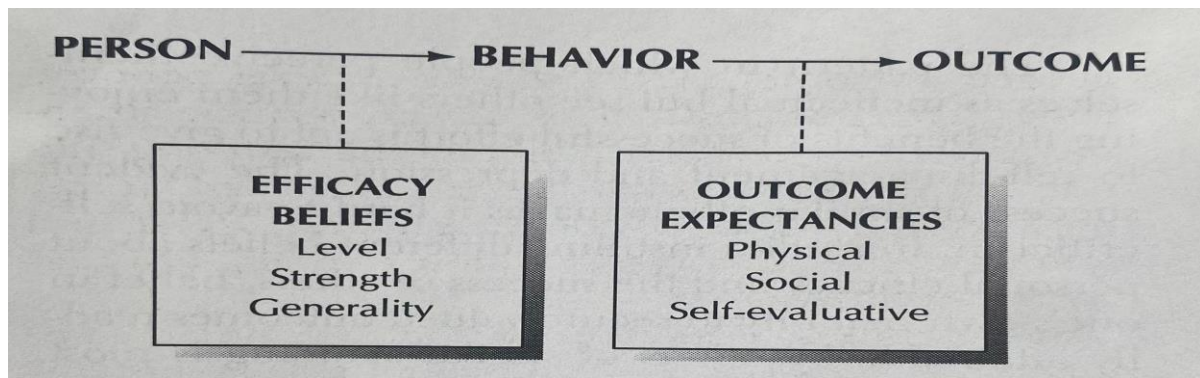
### 3.3 Mestringsforventninger

Teori om mestringsforventninger er utviklet av Albert Bandura (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 17) og handler ifølge Bandura (1997, s. 36) om å erkjenne mangfoldet av menneskelige evner. Sentralt i teori om mestringsforventninger er evnen til å takle motstand på en effektiv måte (Benight & Bandura, 2004, s. 1131). I skolesammenheng referer mestringsforventninger til elevenes forventninger til å kunne utføre en bestemt oppgave. Disse forventningene handler ikke om at eleven føler seg flink på mange områder, men en oppfatning om å klare en oppgave i en spesifikk situasjon. Sentralt i mestringsforventninger er tidligere erfaringer med å mestre lignende utfordringer elevene står ovenfor. Når elevene skal lære nye ferdigheter, er det svært viktig å begynne på et nivå og gå frem i et tempo som gjør at de opplever en positiv mestringstro (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 18-21). Mestringstro spiller en sentral rolle i hvordan en takler stressede situasjoner (Benight & Bandura, 2004, s. 1131).

Et resultat oppstår fra en handling, og innstillingen en har påvirker i stor grad utfallene man opplever. Utfallet er derfor avhengig av mestringsforventningene til den som skal utføre en oppgave i en gitt situasjon (Bandura, 1997, s. 21). Eksempelvis skriver Bandura følgende knyttet til en persons mestringstro og forventninger:

*People do not judge that they will drown if they jump in deep water and then infer that they must be poor swimmers. Rather, people who judge themselves to be poor swimmers will visualize themselves drowning if they jump in deep water.* (Bandura, 1997, s. 21).

Figuren under illustrerer sammenhengen mellom personen, atferd og resultat. Sentralt i denne prosessen er egen tro på mestringsevne og hvilke forventninger en har til resultatet. Forventningene varierer gjennom ulike aspekter, som vil påvirke utfallet i positiv eller negativ form (Bandura, 1997, s. 22).



Figur 1.3 (Bandura, 1997, s. 22).

### 3.4 Å lære gjennom samarbeid og ansvar

Et allment mål for elevene er at de skal ha ansvar og plikter. Dette ansvaret innebærer ansvar for egen fremgang, læring og medelever. En tilnærming som innfrir disse intensjonene er samarbeidslæring (Imsen, 2020, s. 437). Gjennom et ansvar for egen læring er målet at elevene må forstå hvordan de lærer, samarbeide godt med andre, vite hvordan de skal skaffe seg kunnskap og kunne presentere det de har lært. At elevene skal ha et ansvar i læringen handler ikke om at læreren kan lene seg tilbake, men heller at læreren skal legge til rette for at eleven ansvarsbevisst og aktiv rolle. For å oppnå dette kreves det at læreren tar intelligente valg, god innsikt og nennsom ledelse fra læreren (Imsen, 2020, s. 438).

### 3.5 Samarbeidslæring som pedagogisk tilnærming

Samarbeidslæring som modell ble utviklet i lys av bekymringer om at elevene sjeldent fikk bruke og utvikle sine mellommenneskelige ferdigheter i de tradisjonelle individuelle- og konkurranse læringsmiljøene i skolen. Den pedagogiske tilnærmingen passer godt med kroppsøvningsfaget, da den fremmer aktivitet, kognitiv forståelse, sosiale og følelsesmessige ferdigheter hos elevene (Casey & Goodyear, 2015, s. 57-58). Samarbeidslæring oppstår når man samarbeider for å oppnå et felles læringsmål (Johnson et al., 2000, s. 2). Imsen (2020, s. 438) påpeker at samarbeidslæring avviser den konvensjonelle individualistiske tilnærmingen, bedre kjent som “pass på deg selv” klasserommet, og erstatter i stedet et kollektivistisk perspektiv der klassen handler og tenker som et felleskap, men en mentalitet preget av “vi er sammen om dette”. Flatås (2022, s. 9) forklarer samarbeidslæring som pedagogisk tilnærming der en tar sikte på å oppøve elevenes samarbeidskompetanse i arbeid med fagene, og at det er elevene som hjelper hverandre å lære gjennom å være aktive. I sentral overføringsverdi for metoden er at elevene skal være aktivt, og at de kan lære av hverandre gjennom samarbeid i

små grupper. En kan beskrive samarbeidslæring som en læringsmetode der to til fire elever arbeider i felleskap mot et mål, der man tar språket i bruk (Flatås, 2022, s. 9). I samarbeidslæring foregår samarbeidet involvering av alle parter hele veien, uten gratispassasjerer. Metoden utnytter styrkene som ligger i at elevene kan lære fra hverandre (Imsen, 2020, s. 438-439). Samarbeidslæring bygger på prinsippet om at to hoder tenker bedre enn ett, og er en pedagogisk tilnærming som sikter seg inn på å utvikle samarbeidskompetanse gjennom arbeid med fagene (Flatås, 2022, s. 9). Johnson og Johnson (1999, s. 70-71) legger frem fem grunnleggende prinsipper for at samarbeidslæring skal fungere:

1. Positiv gjensidig avhengighet
2. Individuell ansvarlighet
3. Ansikt-til-ansikt-interaksjoner
4. Sosiale ferdigheter
5. Prosessvurdering

Positiv gjensidig avhengighet innebærer en oppfatning om at elevene ikke kan oppnå suksess uten hverandre. For hver samarbeidsleksjon settes det et felles mål for gruppene som oppnås gjennom gjensidig avhengighet (Johnson & Johnson, 1999, s. 70-71). Å bidra til arbeidet til andre i gruppen gir deg fordeler, samtidig som ditt eget bidrag gir fordeler til andre medlemmer av gruppen. Hjertet til samarbeidslæring ligger i at elevene er positive gjensidig avhengige av hverandre, og innenfor hver økt med samarbeidslæring må det etableres felles læringsmål (Johnson & Johnson, 2002, s. 96). Kjernen i samarbeidslæring er når elevene er positive avhengige av hverandre, og tenker “vi”, istedenfor “jeg”. Det er en nødvendighet for metodikken at elevene opplever at de positivt gjensidig avhengig av hverandre for å nå et godt resultat (Flatås, 2022, s. 16).

Individuell ansvarlighet: Formålet med samarbeidslæringsgrupper er å gjøre hvert enkelt individ bedre. Elevene lærer sammen sånn at de i etterkant kan prestere bedre individuelt. For å sikre seg at elevene utvikler seg, blir elevene ansvarliggjort for å gjøre sin del av arbeidet (Johnson & Johnson, 1999, s. 71). En kan legge til rette for individuell ansvarlighet gjennom at alle oppgaver har minst en individuell del. Elevene vil da øve på å reflektere over hvilke ideer de selv har, hva de lurer på og hva de mestrer (Flatås, 2022, s. 17). Samarbeidslæring hviler på at et individuelt ansvar for å lære ligger hos hver enkelt elev. Ansvarer kan ikke fraskrives gjennom å skylde på andre elever i gruppa. Et delt ansvar hos elevene ligger

samtidig for hverandres læring. Metoden vektlegger derfor at elevene må ta ansvar for seg selv og for andre (Imsen, 2022, s. 439).

Ansikt-til-ansikt-interaksjoner omhandler å hjelpe, støtte, motivere og rose hverandres innsats for å nå mål. Enkelte kognitive aktiviteter og mellommenneskelige dynamikker finner sted når elevene blir involvert i å fremme hverandres læring. Dette gjøres blant annet gjennom å forklare hvordan en skal løse et problem, lære bort egen kunnskap til andre medelever, diskutere det som skal læres og koble tidligere kunnskaper for å løse nye oppgaver. En hensiktsmessig gruppestørrelse for å oppnå gode ansikt til ansikt interaksjoner er grupper på 2-4 elever (Johnson & Johnson, 1999, s. 71).

Sosiale ferdigheter: For å oppnå god samarbeidslæring kreves det at elevene har samarbeidskompetanse i mindre grupper. Hvis en plasserer en elev uten de sosiale ferdigheter som kreves i en mindre gruppe, kan en ikke forvente at samarbeidet vil fungere. De sosiale ferdighetene som lederskap, tillitsbygging, ta avgjørelser og evnen til å håndtere konflikter må læres (Johnson & Johnson, 1999, s. 71). Tuftet på et de sosiale ferdighetene og utviklingen av et godt samarbeid må elevene lære hverandre å kjenne, kommunisere tydelig og klart, spørre og lytte, oppmuntre og støtte, og til slutt løse konflikter som oppstår underveis (Flatås, 2022, s. 17).

Prosessvurdering finnes når medlemmene i gruppen diskuterer hvordan de skal oppnå mål og hvordan de opprettholder god kjemi i gruppen. Underveis når de møter utfordringer må de snakke, identifisere og løse problemet sammen (Johnson & Johnson, 1999, s. 71). Sentralt i prosessvurderingen skal elevene redegjøre for hva de andre på gruppen har sagt og gjort for å hjelpe, og hva som kunne ha blitt gjort for å gjøre det bedre (Flatås, 2022, s. 18). Ifølge Flatås (2022, s. 18) er det nødvendig at læreren setter av nok tid, setter klare forventinger, konkrete vurderinger vektlegges, positive tilbakemeldinger skal komme frem og fremgangsmåten er klar.

Hvis en lærer forstår de fem grunnleggende prinsippene for metoden samarbeidslæring, åpner det opp for at en kan tilpasse metoden for elevenes behov, utvikle strukturer, tilpasse etter behov og løse problemer elevene har i et samarbeid (Johnson & Johnson, 1999, s. 71). For å begynne med samarbeidslæring behøver ikke læreren nødvendigvis å forandre alt av egen undervisning. En kan starte med små skritt (Flatås, 2022, s. 10).

### 3.5.1 Effektiv strukturering av gruppearbeid for å fremme et samarbeid

Et gruppearbeid er en mulighet for læring, men det er ingen garanti at det skjer viktig læring når læreren bruker gruppearbeid. Læringsaktivitetene bør legges opp slik at eleven får mest mulig øving og repetisjoner i det den enkelte skal lære. Eleven lærer best når han eller hun øver på reelle situasjoner, for eksempel å samarbeide når en har bruk for samarbeid (Vingdal, 2014, s. 60-61). Johnson og Johnson (2002, s. 95) skriver at å sette elever sammen i grupper for å samarbeide, ikke er det samme som å strukturere samarbeid innad i gruppa. Gruppene må være strukturert på en kompetent måte for å oppnå sann samarbeidslæring. Et samarbeid er mer enn diskusjon, fysisk nærhet til andre, å hjelpe og dele materiale, selv om alle disse elementene er sentrale for metoden. De fem prinsippene for samarbeidslæring må inkluderes for å oppnå samarbeidslæring (Johnson & Johnson, 2022, s. 95).

### 3.5.2 Forskjellen på et vanlig gruppearbeid og samarbeidslæring

Tradisjonelt gruppearbeid kan oppsummeres kort gjennom at de tildelte oppgavene ofte er uklare, og det samme er elevenes roller innad i gruppen. Det er de “aktive” elevene som styrer prosessen, mens de andre blir “passive” deltagere. Oppgavene kan ofte løses uten et samarbeid (Flatås, 2022, s. 21). I samarbeidslæring er elevenes oppgaver i aktiviteten ofte tydelig formulert og klare, og hver elev innad i gruppen har en konkret tildelt rolle. De tildelte oppgavene i undervisningen kan kun løses ved samarbeid og kommunikasjon, der alle elevene er språklige aktive og arbeider mot et felles mål (Flatås, 2022, s. 21).

### 3.5.3 Ansvar gjennom roller

Flatås (2021, s. 23, 2022) poengter at effektiviteten innad i samarbeidet fungerer når elevene vet hvordan de skal jobbe innad i gruppa. I den sammenheng vil alle elevene få en oppgave innad i gruppen, og dermed må de ta ansvar. Innenfor samarbeidslæring blir elevene tildelt grupperoller, med ulike ansvarsområder. Flatås (2021, s. 24-25) legger frem en liste med forslag til roller en kan tildele elevene for at de skal trene på samarbeidsferdigheter, fire av rollene er:

1. En **oppmuntre**r sørger for å oppmuntre de andre elevene i gruppa, dette gjennom å fortelle hva gruppa gjør bra og gi ros.
2. **Ordfordeler**en er ansvarlig for at alle på gruppa skal få snakke og være aktiv i arbeidsprosessen.

3. En **utstyrsansvarlig** sørger for at gruppa henter det utstyrer som trengs for å gjøre gjennomføre arbeidsoppgavene.
4. **Veisøkeren** ser til at gruppa holder seg til arbeidsoppgaven og det som skal gjøres, og minner gruppa på hva målet med oppgaven er.

## 4 Forskningsdesignet og metoden i studien

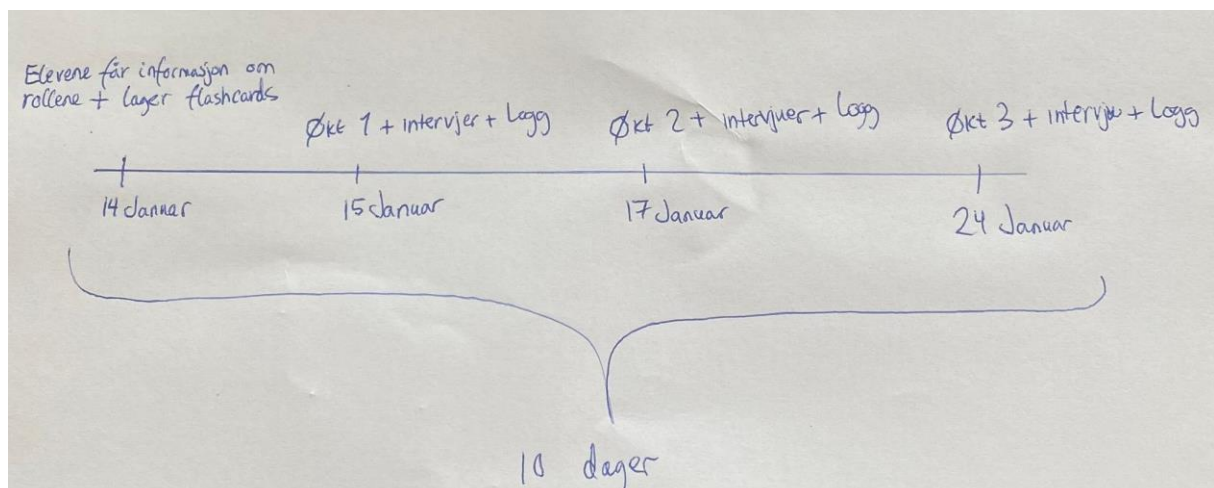
I dette kapittelet presenteres forskningsdesignet, metodelitteratur og argumenter for beslutninger tatt i løpet av forskningsprosessen, samt hvordan jeg har gått frem i analysen av de innsamlede dataene.

### 4.1 Forskningsdesign

Valget av design eller metode i et forskningsarbeid omfatter ulike strategier for innsamling, bearbeiding og tolkning av data. For å finne sannheten om et fenomen er forskningen essensiell, og hvordan en tilnærmer seg dette fenomenet må være pålitelig og være i tråd med det som faktisk skal undersøkes. Tilnærmingen må være nøye gjennomtenkt og passe til forskningsområdet (Sæle & Hallås, 2020, s. 319). Jeg har derfor forsøkt å velge riktig tilnærming for å gi et pålitelig og gyldig resultat i tråd med problemstillingen, og begge forskningsspørsmålene mine.

### 4.2 Tidslinje over informasjon, gjennomføringen av økter, intervjuer og logger

Bildet nedenfor viser en tidslinje over informasjon, gjennomføringen av økter, intervjuer og logger:





### 4.3 Aksjonsforskning

Det å forske på egen praksis blir i forskningslitteraturen fremstilt som et redskap for å utvikle lærerens handlingsrom og autonomi, som videre kan gjøre læreren mer kritisk og refleksiv (Riese, 2022, s. 18). Innenfor utdanningssystemet kan aksjonsforskning forstås og beskrives som en systematisk undersøkelse av egen praksis, der læring og undervisning utforskes fra innsiden. Intensjonen er å utfordre tidligere praksiser med informasjon fra egen forskning innenfor lærerens arbeidsmiljø (Ulvik, 2022, s. 40). Forankret i tidligere forskning har jeg planlagt en aksjon på tre undervisningsøkter som bygger videre på eksisterende kunnskap lagt frem tidligere i oppgaven. Ved å bruke tidligere funn i andre forskning forstår jeg det slik at en legger til rette for at egen forskning har bedre forutsetninger for å lykkes. Ulvik (2022, s. 40) skriver videre at målet for aksjonsforskning er å vinne innsikt, skape positive endringer i utdanning og skolen, utvikle en reflektert praksis og bedre elevenes læring. Intensjonen er å produsere og forbedre kunnskapen til området praktikerne arbeider innenfor. I min forskning har en sentral del av valget vært å variere undervisningsmetodene mine slik at elevene får større glede av faget og skape livslang bevegelsesglede. Jeg ønsket også å forbedre egen kunnskap innenfor samarbeidslæring på småtrinnet, da jeg mest sannsynlig skal bli lærer i den aldersgruppen når jeg er ferdigutdannet. Jeg håper også at studenter og lærere som ønsker å utvikle sin pedagogiske tilnærming, kan lese og forhåpentligvis få mer kunnskap basert på min aksjon og funn gjort opp mot problemstillingen. Med det utgangspunkt at en sentral del av aksjonsforskningen er å vinne innsikt og skape positive endringer i skolen, ønsker jeg å kunne tilby større variasjon i eget læringsdesign basert på de svarene jeg får knyttet opp mot innføringen av samarbeidslæring gjennom en aksjon.

Forskere har forsøkt å kategorisere former for aksjonsforskning, og disse kan deles inn i tre typer (Ulvik, 2022, s. 42). Kategoriene kan ifølge Ulvik (2022, s. 42) deles inn i teknisk aksjonsforskning, praktisk aksjonsforskning og kritisk aksjonsforskning. Den tekniske aksjonsforskningen vil forbedre egen praksis, og andre involverte er tredjepersoner. Praktisk aksjonsforskning er også selvdreven, men de involverte har en stemme. Andres perspektiver åpnes opp for og praktikerne forsøker å handle for å skape de langsiktige konsekvensene av praksis til det beste for elevene. Kritisk aksjonsforskning skjer kollektivt og målet er å forske på sosiale realiteter og åpne for kommunikasjon der mennesker kan reflektere sammen. Det er den sosiale konteksten praksisen foregår i som skal endres (Ulvik, 2022, s. 42). Jeg klassifiserer den utførte aksjonsforskningen som en form for praktisk aksjonsforskning.

Begrunnelsen ligger i at den er selvdreven, samtidig som den legger til rette for inkludering av alternative perspektiver fra elevene underveis i prosjektet. Aksjonen jeg har gjennomført er planlagt og gjennomført av meg, men underveis har jeg intervjuet elevene og gjort endringer i tråd med deres tilbakemeldinger. Målet for tilnærmingen er å fremme langsiktige konsekvenser for elevene og meg selv som lærer.

Før jeg gjennomførte undervisningen hadde jeg planlagt alle 3 øktene med samarbeidslæring hvor fokus var på individuell ansvarlighet og positiv gjensidig avhengighet. På grunn av min manglende erfaring med samarbeidslæring var jeg forberedt på å revidere økt 2 og 3, basert på elevenes svar gjennom intervjuer og egen logg. Ulvik (2022, s. 40) skriver at hvis man i utgangspunktet vet hva som skal gjøres, er det ikke nødvendig å drive aksjonsforskning. Å drive aksjonsforskning har derfor nødvendig slik at jeg kan vinne ny innsikt i den metodiske tilnærmingen og variere min fremtidige undervisning basert på funn som kommer frem i forskningen.

#### **4.4 Kontekst og utvalg**

Prosjektet ble gjennomført på en skole jeg inneværende år har hatt en deltidsstilling, i en middels stor by. Deltagerne er elever jeg har kjent i et halvt år gjennom å være deres lærer i kroppsøvfingsfaget. Jeg hadde derfor kjennskap til alle elevene på forhånd, og de til meg. Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 87) vil relasjonene mellom forsker og informant påvirke samtalen. Uten kjennskap til hverandre på forhånd, må det utvikles og etableres en relasjon gjennom intervjuer. I henhold til arbeidet som er lagt til grunn i forkant av aksjonsforskningen, så jeg på det som en fordel å bruke en klasse der jeg hadde opparbeidet meg relasjoner. På den måten kunne selve prosjektet være i fokus, istedenfor at jeg måtte bli kjent med elevene underveis i prosjektet. Formen for utvalget mitt kan derfor plasseres i et "ikke-sannsynlighetsvalg". Gleiss og Sæle (2021, s. 38-39) skriver at et ikke-sannsynlighetsvalg er der forskeren velger deltagere basert på kriterier satt på forhånd. Vanlige kriterier kan være alder eller en bestemt erfaring hos elevene. Mine kriterier var at elevene skulle gå på barneskolen og ikke ha erfaring med samarbeidslæring som metode. For å sikre meg at dette var tilfelle, hadde jeg en samtale med kontaktlæreren og fikk bekreftelse på at de ikke var kjent med samarbeidslæring før jeg bestemte meg for å bruke nettopp denne klassen.

Begrepene «insider» og «outsider» brukes i metodelitteraturen for å prate om gruppa som skal studeres eller relasjonen mellom forskeren og deltagerne (Gleiss & Sæther, 2021, s. 88). Jeg har vært en insider ettersom jeg er en del av feltet det forskes på. Gleiss og Sæther (2021, s. 89) hevder at en forsker på innsiden vil ha erfaringer og kunnskaper om deltakerne, og derfor ha enklere tilgang til informantene og stille gode spørsmål. Samtidig kan en på innsiden miste viktig informasjon utspiller seg, fordi en tar det forgitt. I den sammenheng kan en derfor tenke seg at det har vært informasjon som har gått meg forbi, fordi jeg har sett lignende episoder utspille seg tidligere. For eksempel at enkelte elever lett kan melde seg ut, og derfor fant jeg det ikke like interessant om den samme eleven meldte seg ut i dette prosjektet også, da jeg forventet at det ville skje. En annen forsker derimot, ville kanskje hatt større fokus på en slik situasjon.

## **4.5 En beskrivelse av undervisningen**

I denne delen presenteres kort innholdet i øktene i prosjektet. Jeg har lagt ved detaljerte øktplaner som vedlegg i oppgaven.

### **4.5.1 Økt 1: Samarbeidsøvelser**

I første samarbeidslæringsøkt (vedlegg 1) fokuserte vi på samarbeid gjennom tre utfordrende aktiviteter. Med et mål om å inkludere hverandre og forstå kroppslige ulikheter skal elevene gjennomføre tre ulike oppgaver. Før de starter på aktivitetene blir elevene inndelt i forhåndsbestemte grupper på 3-4 elever per gruppe. Tanken bak de planlagte gruppene var å skape trygge grupper. Jeg fikk hjelp av kontaktlærer med gruppesammensetningene, da hun kjente elevene bedre enn meg. Deretter ble elevene tildelt hver sin spesifikke rolle, nærmere bestemt utstyrsansvarlig, oppmuntrer, ordfordeleren og veisøkeren. Grunnen til at de fikk roller var å gi dem et individuelt ansvar og tydelige oppgaver innad i gruppa.

Vi begynner med aktiviteten «Gulv er lava», der må elevene forflytte benker og matter uten å berøre gulvet. Gjennom en slik problemløsningsoppgave må elevene kommuniser og delta aktivt for å oppnå et felles mål. De blir ansvarliggjort gjennom å måtte forflytte seg sammen med gruppen, ellers går det ikke fremover. Samtidig er de positivt gjensidig avhengig av hverandre fordi jo bedre hver enkelt gjør det, bedre gjør gruppen det også. Deretter utforsker vi aktiviteten «Ballonglek», der elevene må føre en ballong fra den ene veggen til den andre

uten å la den berøre bakken. En regel her var at de måtte følge en rekkefølge å slå på, og på den måten måtte alle bidra like mye. De ble da ansvarliggjort og avhengig av hverandre for å klare oppgaven. Til slutt, i «Napp hale fra tornado», skal elevene samarbeide om å unngå å miste en «hale», samtidig som de beveger seg som en tornado (snurrer i ring samtidig som de holder hverandre på skuldrene). Dette krever en forståelse av hverandres bevegelser og krever at gruppen arbeider sammen for å unngå at halen blir tatt. Med andre ord, de trenger hverandre for å oppnå suksess. Gjennom alle tre aktivitetene oppfordres elevene til å inkludere hverandre og kommunisere godt for å oppnå positive resultater.

#### **4.5.2 Økt 2: Hinderløype**

I andre samarbeidslæringsøkt (vedlegg 2) skulle elevene samarbeide gjennom å lage hver sin hinderløype og etterpå gjennomføre den. Elevene ble delt inn i forhåndsbestemte grupper som sist, men nye gruppesammensetninger. Dette fordi elevene ga tilbakemeldinger gjennom intervjuene at noen grupper ikke fungerte. Rollene ble delt ut ved inngangen og er likt som sist besto de av utstyrsansvarlig, oppmuntrer, ordfordeleren og veisøkeren. Rollekorta tar de med seg inn i gymsalen og deltar øyeblikkelig i leken «virus». Tanken bak var å engasjere og skape en aktiv atmosfære allerede fra starten av timen. Etter leken fikk elevene i oppgave å reflektere hvordan de kunne være positive og støttende i dagens gruppearbeid. Deretter gjennomgår jeg rollene raskt, for å sikre meg at elevene forstår hva de innebærer.

Videre fikk hver gruppe oppgaven å sette opp sin egen hinderløype fra den ene veggen til den andre (inne i gymsalen). Sammen måtte elevene samarbeide for å skape en gjennomførbar og utfordrende hinderløype som alle klarer å gjennomføre, samtidig som de holder hverandre i hendene. Tanken bak denne strukturen var å fremme et samarbeid, gjensidig positiv avhengighet og et ansvar i å delta. Oppsettet skulle fremme forståelse for ulikheter og samarbeid elevene mellom. Etter at hver gruppe hadde øvd på sin egen løype, fikk klassen mulighet til å prøve hverandres løyper, mens de fortsatt holdt hender gruppevis. Dette kan legge til rette for å vise frem et felles produkt og oppleve å løse hverandres utfordringer sammen, noe som forhåpentligvis skulle være morsomt for elevene.

#### **4.5.3 Økt 3: Parøvelser**

I tredje og siste samarbeidslæringsøkt (vedlegg 3) handlet det om samarbeid gjennom parøvelser. Elevene ble delt inn i forhåndsbestemte par, slik at de skulle få et godt utgangspunkt for et fungerende samarbeid og ha en partner de var trygge på. I denne økta ble

alle elevene oppmuntrer og skulle bidra til å gi positive tilbakemeldinger til sin partner gjennom hele økta. Grunnen til at jeg valgte å kun ha en rolle, var fordi jeg underveis i prosjektet opplevde at rollene kanskje ble litt for store og vanskelig å forholde seg til for enkelte. De hadde med seg lapper med planlagte oppmuntrende kommentarer for å gjøre det enda enklere å gjennomføre.

Etter gruppeinndelingen fikk elevene en oppgaveforklaring hvor de ble fortalt at de først skulle øve, for så å fremføre minimum fire parøvelser for resten av klassen på slutten av økta. Hver elev velger minimum to øvelser de ønsker å gjennomføre med sin partner. De får derfor et individuelt ansvar i å velge øvelser de begge har forutsetninger for å mestre. De burde derfor reflektere over kroppslige ulikheter mellom seg selv og sin partner. På forhånd har jeg lagt ut ark med bilder og beskrivelser av de ulike øvelsene de kan velge mellom. Etter oppgaveforklaringen fikk elevene tid til å øve sammen på de fire valgte øvelsene. De er positive gjensidig avhengige av hverandre og ansvarlig for egen og hverandres læring gjennom at de trenger hverandre i prøvelsene, og desto bedre begge gjør det, desto bedre vil fremføringen se ut.

Deretter fremfører hver gruppe parøvelsene sine, mens resten av klassen er publikum. Dette gir mulighet for elevene å vise frem hva de har øvd på, og samtidig må de komme med et felles «produkt». Tanken bak var at et slikt produkt skulle legge til rette for en positiv avhengighet og støttende holdning til hverandre.

## **4.6 Loggføring – GLL-metoden**

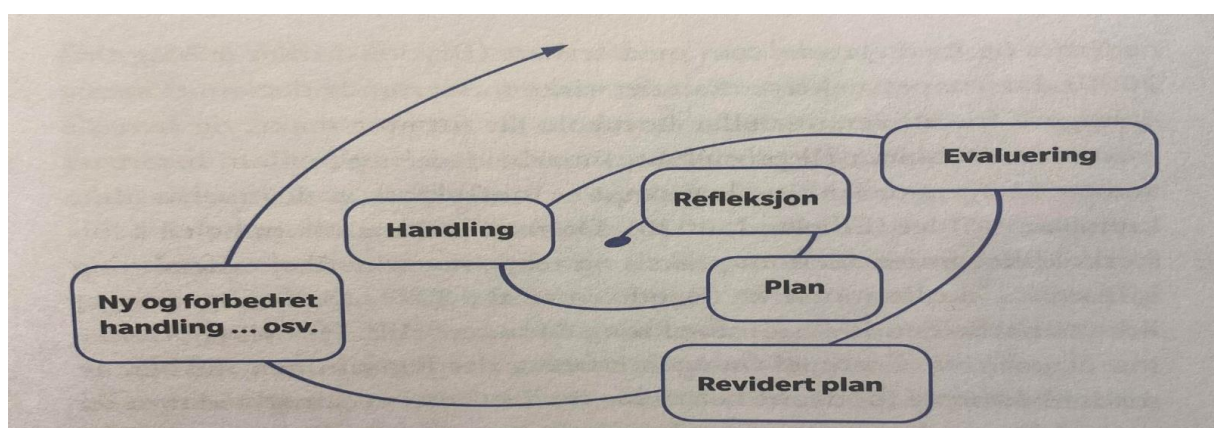
Som den ansvarlige planleggeren og utføreren av aksjonsforskningsprosjektet som tar sikte på å undersøke hvordan innføringen av samarbeidslæring fungerer, ser jeg på det som en nødvendighet å føre logg over mine egne refleksjoner gjennom prosessen. Som en sentral aktør i prosjektet forstår jeg at mine handlinger kan ha betydning for utfallet av forskningen. Derfor har jeg valgt å benytte meg av loggføring som en metodisk tilnærming for å systematisk samle inn data og dokumentere mine tanker og observasjoner samtidig som prosjektet går sin gang. Forhåpentligvis vil en slik logg øke troverdigheten og gyldigheten av studien ved å gi et innblikk i mine egne refleksjoner underveis i prosjektet.

For å skape struktur i loggføring har jeg fulgt «gjort, lært, lurt-skjema» (GLL) til Hestad (2022, s. 203). Formålet med en GLL-logg er å fremme dypere refleksjon over egen læring gjennom praktisk erfaring og deretter bruke denne refleksjonen til å forbedre seg ytterligere i

fremtiden (Hestad, 2022, s. 203). På forhånd planla jeg alle de tre undervisningsøktene jeg skulle gjennomføre i prosjektet. Likevel, var jeg åpen for å justere og tilpasse planene mine etter behov. Et eksempel på en endring jeg gjorde underveis, var måten jeg tildelte roller til elevene og hvordan jeg satt sammen gruppene. Et GLL-skjema kan brukes som planleggingsverktøy der en kan reflektere over en hendelse eller aktiviteter som burde endres eller utvikles (Hestad, 2022, s. 203-204). Loggen kan også brukes som et nyttig dokumentasjonsverktøy for å følge med på å vurdere forskerens arbeid. GLL-metoden gir en strukturert tilnærming å føre logg på, som retter seg mot evaluering og refleksjon (Hestad, 2022, s. 204).

## 4.7 Aksjonsforskningsspiralen

Som inspirasjon til før og underveis planleggingen av alle tre øktene har jeg brukt en aksjonsforskningsspirale. Spiralen har hjulpet meg å følge et system underveis i prosjektet, der målet har vært å forbedre elementer jeg og elevene ser et endringspotensiale i. Ulvik (2022, s. 41) påpeker at et særtrekk med aksjonsforskning er at tilnærmingen kombinerer aksjon og forskning. Aksjonen skjer gjennom at deltagerne handler i systemet som de forsøker å forstå og forbedre, og forskningen skjer fordi det ligger blir gjort et systematisk og evaluerende arbeid publisert offentlig. På den måten vil den pedagogiske forandringen bli en innføring for elevene, og deres perspektiver vil kunne hjelpe meg som forsker å utvikle bruken av metoden gjennom elevenes veiledning, og egne refleksjoner og evalueringer.



Figur 2.1 (Ulvik, 2022, s. 41).

Med utgangspunkt i aksjonsforskningsspiralen skal jeg kort redegjøre for hvordan jeg har brukt den på et generelt nivå i tråd med alle tre øktene. Under hvert punkt er det mine egne refleksjoner som er lagt frem.

1. Refleksjon: Refleksjonsdelen har tatt utgangspunkt i mine tidligere erfaringer, identifisering hva som kan fungere, hvilke utfordringer en kan forvente og områder til forbedring. Det å reflektere har vært viktig i planleggingen for å legge til rette for gode forutsetninger for den kommende undervisningen. Et eksempel gjennomgående refleksjon har vært i tråd med elevenes forutsetninger til å lytte. Av erfaring fra praksis, og kjennskap til aldersgruppen 8-10 år er det ikke mange minutter som skal til før de mister fokus. I den sammenheng har jeg forsøkt å begrense tidsbruk der jeg står fremme og forklarer. Da jeg ønsket at rollekortene skulle være en sentral del av prosjektet, hadde jeg en gjennomgang av rollene dagen før første økt med samarbeidslæring. I denne gjennomgangen gikk vi igjennom alle fire rollene som skulle være en del av prosjektet. Elevene fikk stille spørsmål til rollene og jeg svarte i plenum. Videre lagde elevene «flashcards» (Vedlegg 4) av rollene de skulle bruke dagen etterpå. Med kjennskap til elevene fra før av visste jeg at det var store ulikheter i elevenes interesser og forutsetninger for samarbeid. Jeg tenkte derfor at variasjon måtte være gjennomgående sentralt i prosjektet. Alt i fra aktivitetene, gruppesammensetningene, gruppestørrelsen, og tidsbruken. Med utgangspunkt i at elevene fikk delta i et prosjekt med variasjon, var målet at flest mulig skulle være interessert i å delta og føle at det var artig.
2. Plan: Basert på egne refleksjoner utarbeidet jeg en plan for handling. I planen har jeg forsøkt å ta hensyn til elevenes forutsetninger, med klare mål om å ha fokus på prinsippene gjensidig avhengighet og individuell ansvarlighet. Strategiene jeg har brukt er å skape en struktur som “tvinger” elevene til å ha positiv gjensidig avhengighet gjennom å ha et felles mål, der hver enkelt elev trengs for å nå målet. Med utgangspunkt i at jeg har strukturert undervisningen slik at ingen kan være “gratispassasjerer”, vil det ligge et individuelt ansvar å bidra i gruppen. På toppen av det hele, har jeg gitt elevene roller. Rollene er et bidrag til at hver enkelt elev også har et konkret ansvar underveis i økta.
3. Handling: Da planene var ferdig utarbeidet, handlet jeg og utførte øktene. Sentralt i gjennomføringen var at jeg tilpasset meg i selve undervisningen,

for eksempel at jeg var raskt ute og ordnet opp om en gruppe ikke fungerte. Selvom jeg hadde en tydelig plan, var jeg åpen for forandring underveis. I enkelte aktiviteter kunne der elevene så ut til å trives, lot jeg tiden gå og motsatt.

4. Evaluering: For å evaluere de tre øktene, utarbeidet jeg en logg for eget bruk i etterkant av hver enkelt økt. Loggen har blitt strukturert etter metoden “Gjort, Lært, Lurt” (GLL), som kan beskrives som en systematisk tilnærming til refleksjon og evaluering. Skjemaet brukes også som et verktøy til å dokumentere utvikling og vurdering av pedagogisk arbeidet. GLL-metoden har som hensikt å lære og reflektere over egen praksis (Hestad, 2022, s. 203-204). Kort tid etter hver økt har jeg fylt ut et GLL-skjema (Vedlegg 5, 6, og 7) med egne evalueringer og refleksjoner over hva jeg har gjort i forkant av undervisningen, hva jeg har lært av undervisningen og hva jeg tar med meg videre som lurt å gjøre til neste undervisning. Loggen har jeg skrevet innen en time etter endt undervisning. Grunnen til at jeg har skrevet loggen kort tid etter undervisningen er fordi mine refleksjoner og evalueringer skal være mest mulige presise i tråd med det som faktisk skjedde i undervisningen.

5. Revidert plan. Basert på GLL-loggen og elevenes intervjuer, utviklet jeg en revisjon av planen som tok utgangspunkt i mine og elevenes opplevelser. Den reviderte planen har inneholdt justeringer for å forbedre den opprinnelige planen. Et eksempel på dette er hvordan elevene fikk utdelt rollekortene. I den opprinnelige planen skulle kortene bli utdelt av meg, men da jeg opplevde det som tidskrevende omstrukturere jeg utdelingen ved at elevene trakk en lapp ved ankomst, før de gikk inn i gymsalen. Da fikk de trekt et kort, og gått rett inn i aktivitet.

6. Ny og forbedret plan: Med utgangspunkt i den reviderte planen, utarbeider jeg til slutt en ny og forbedret plan. Denne planen tar for seg mine erfaringer og innsikt, der jeg møter neste undervisningen med en “bedre” plan for å oppnå det jeg ønsker.

## **4.8 Kvalitativ tilnærming**

Når en forsker skal begrunne valg av tilnærming er det vanlig å trekke frem at en kvalitativ tilnærming åpner opp for å gå i dybden på et mindre utvalg av deltagere, mens en kvantitativ tilnærming inkluderer et større utvalg og dermed skaper mer bredde (Gleiss & Sæther, 2021,



s. 196-197). I innledningen av masterprosjektet bestemte jeg at samarbeidslæring skulle være det sentrale teamet for forskningen. I den påfølgende fasen vurderte jeg nøye hvilket spørsmål jeg ønsket å utforske, og hvilken metodisk tilnærming som best mulig kunne adressere den formulerte problemstillingen på en hensiktsmessig måte. Da jeg bestemte meg for å gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt med utgangspunkt i en mindre klasse fant jeg det naturlig å gå i dybden for å finne svarene jeg var ute etter. En kvalitativ tilnærming egner seg hvis forskeren ønsker en mer utforskende tilnærming der en kan følge opp interessante spor som kommer frem underveis, fordi tilnærmingen har en lavere grad av forhåndsstrukturering og som resultat tilpasse bedre hendelser som oppstår i forskningsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 31). Et intervju er en velegnet metode som gir tilgang til menneskers livsverden, og gir kunnskap om menneskers forestillinger, erfaringer og tanker (Gleiss & Sæther, 2021, s. 78). Et intervju vil derfor kunne gi meg innblikk i elevenes tanker, følelser, forestillinger og erfaringer. På den måten kunne jeg forhåpentligvis skape en dypere forståelse av elevenes erfaringer og opplevelser med hvordan innføringen av samarbeidslæring fungerte.

Nyeng (2018, s. 71) forklarer at i kvalitativ forskning arbeider man med muntlige eller skriftlige kilder som åpner opp for forskerens tolkninger i form av ord. For å svare på problemstillingen har jeg arbeidet med elevenes muntlige beskrivelser, og egen logg konstruert underveis i prosjektet. I og med at jeg ønsket å få svar på hvordan innføringen av samarbeidslæring fungerte, har elevenes muntlige tilbakemeldinger og forklaringer blitt vektlagt i besvarelsen, da det er de som har deltatt i undervisningen. Et kvalitativt forskningsintervju leter etter kvalitativ kunnskap uttrykt i språk, kvantifisering er ikke målet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Samtidig har jeg skrevet tekst, i form av egen loggføring i etterkant av hver undervisning, som også åpner opp for tolkning av meg som forsker. Gleiss og Sæther (2021, s. 30) forklarer at den kvalitative tilnærmingen gir forskeren i høyere grad mulighet å undersøke uforventede svar på spørsmål, og åpner opp for å la informanten styre utviklingen av kunnskapen gjennom å dele sine egne perspektiver på et tema. For å åpne opp for at informanten kunne styre utviklingen av kunnskapen forsøkte jeg å lage åpne spørsmål i intervjuguiden. Hensikten var at elevene selv kunne beskrive egne opplevelser av innføringen. I intervjuene var jeg derfor forberedt på å undersøke uforventede svar, og la elevene styre samtalen gjennom egne perspektiver og beskrivelser av prosjektet.

## 4.9 Gjennomføringen av gruppeintervjuene

Gleiss og Sæther (2021, s. 79) skriver at det er vanlig å skille mellom individuelle intervjuer og intervjuer med flere informanter samtidig. I forskningsprosjektet mitt har jeg gjennomført intervjuer med flere elever samtidig, og kan derfor kalles et gruppeintervju. Informantene ble intervjuet samme dag som de gjennomførte undervisningen. Et gruppeintervju ligner på det individuelle intervjuet og kan være ustrukturert, strukturert eller semistrukturert. Jeg har brukt et semistrukturert intervju. Intervjueren henvender seg til informantene gjennom å stille spørsmål, oppfølgingsspørsmål og har en aktiv rolle gjennom hele intervjuet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Hver gruppe besto av 3-4 informanter per intervjurunde. Grunnen til at jeg har valgt å ha flere informanter samtidig er fordi de skal føle seg trygge i intervjusituasjonen, og ha intervjuet i en naturlig situasjon. I gruppeintervjuet stilte jeg spørsmål til hele gruppen, og elevene svarte på tur og orden. Jeg hadde organisert gruppeintervjuene slik at elevene svarte i bølger. Et spørsmål ble stilt, så begynte den fra venstresiden å svare og neste spørsmål ble besvart fra høyresiden. På den måten ble det variasjon i hvem som fikk begynne å fortelle, og en åpnet opp for at de ulike elevene kunne angripe et spørsmål uten inspirasjon fra andre. Jeg måtte ofte stille det samme spørsmålet flere ganger, da oppmerksomheten ikke alltid var til stede når de ventet på sin tur å svare. Dette preget tidsbruken. I gjennomføringen av intervjuet hadde jeg en aktiv rolle, der jeg stilte ofte stilte mine planlagte oppfølgingsspørsmål fra intervjuguiden.

Jeg har utført totalt 11 gruppeintervjuer, som ble organisert i tre ulike runder. Den første runden besto av 3 gruppeintervjuer og ble gjennomført etter første økt med samarbeidsaktiviteter som tema. Den andre runden inkluderte 4 gruppeintervjuer og fant sted etter andre økt der tema var «Hinderløype». Den tredje runden med intervjuer ble gjennomført med ytterligere 4 gruppeintervjuer etter økta der parøvelser. Intervjuene varierte i lengde fra 8 til 22 minutter. Den store variasjonen i intervjuenes lengde skyldtes primært endringer i min tilnærming, fra å stille nesten alle spørsmålene i intervjuguiden til å være mer fleksibel og vurdere fortløpende om elevene allerede hadde besvart et spørsmål tidligere. Utover prosjektet bemerket jeg meg også at flere av elevene synes det var for mange spørsmål, og i henhold til den følelsen forsøkte jeg å utelukke spørsmål som var relativt like. Alle intervjuene og øktene ble gjennomført over en periode på totalt 3 uker i januar måned, i 2024. Grunnen til at jeg valgte å ha øktene og intervjuene tett opp mot hverandre, var at elevene skulle oppleve å ha samarbeidslæring som et sammenhengende prosjekt og leve seg mest

mulig inn i innføringen. De fikk blant annet delta i forberedelsene, gjennomføring og ble stilt spørsmål underveis i prosjektet.

#### **4.10 Semistrukturert intervju**

Uansett hvilken type intervju det er, er det ulike praktiske tilnærminger for å gjennomføre og planlegge det (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120). Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 79) er det normalt skille mellom strukturerte, semistrukturerte og ustrukturerte intervjuer. Jeg har valgt å bruke et semistrukturert intervju. Strukturen i et semistrukturert intervju har likheter med en normal samtale, men et profesjonelt intervju involverer også bestemt spørreteknikk og metode (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Gleiss og Sæther (2021, s. 80) understreker at et semistrukturert intervju har formulerte spørsmål planlagt på forhånd, men hvilke spørsmål som stilles og måten en stiller dem kan variere fra intervju til intervju. Denne kombinasjonen av åpenhet og struktur gir forskeren mulighet til å følge opp uforventede svar samtidig som en kan styre hva fokuset skal være i spørsmålene. Da jeg har lite erfaring med å intervju barn i 8-9 års alderen tenkte jeg også at en fleksibel tilnærming ville være hensiktsmessig, for å tilpasse meg informantenes svar. Samtidig ønsket jeg å ha en struktur slik at jeg besvarte problemstillingen min. I mine intervju hadde jeg på forhånd formulert spørsmål gjennom en intervjuguide (vedlegg 8). Måten jeg stilte spørsmålene varierte fra intervju til intervju, da jeg tilpasset meg elevgruppa og deres svar. I begynnelsen av prosjektet fulgte jeg intervjuguiden mer nøye, men etter hvert fikk jeg mer erfaring og ble bedre til å følge opp uforventede svar fra informantene. Jeg bemerket meg også at jeg unngikk å stille de samme spørsmålene flere ganger lengre inn i prosjektet.

Intervjuguiden min, med formulerte spørsmål på forhånd hjalp meg med å få en struktur og belyse de temaene som er relevant til besvarelsen av problemstillingen min. I intervjuene forsøkte jeg å variere på rekkefølgen og hvordan jeg stilte spørsmålene sånn at jeg kunne tilpasse best for den enkelte eleven. Hvis en elev for eksempel svarte på to spørsmål i ett, måtte jeg være fleksibel å ikke spørre han om det samme igjen. Det semistrukturerte intervjuet åpner for at forskeren lar informantene introdusere nye temaer forskeren ikke hadde tenkt på i forkant (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). I tråd med muligheten for at informantene kan introdusere nye temaer, valgte jeg å unngå å avbryte elevene hvis de pratet seg bort fra hovedtemaet. Som tidligere nevnt, ble intervjuene kortere utover prosjektet. Dette skyldtes at jeg erfarte at enkelte spørsmål var noe gjentakende fra min side, og egen utvikling som intervjuer, hvor jeg begynte å fokusere mer på å lytte til hva elevene sa, i stedet for å

stille riktige spørsmål på riktig måte. Postholm og Jacobsen (2018, s. 121) påpeker at i et semistrukturert intervju prøver begge parter å oppleve og forstå mening i det som blir lagt frem. Derfor foregår det en kontinuerlig analyse som bidrar til at den som intervjuer begriper handlinger og tanker for å så stille de riktige spørsmålene. I mine intervjuer forsøkte forstå hva informantene fortalte, og stilte spørsmål deretter.

## **4.11 Vitenskapsteori**

I gjennomføringen av et masterprosjekt er det viktig å være bevisst på hvilket vitenskapelig ståsted en har (Sæle & Hallås, 2020, s. 271). Forskning blir ofte sett på som en systematisk produksjon av kunnskap, og en vanlig definisjon av kunnskap er at den er sann og en velbegrunnet oppfatning av noe (Nyeng, 2018, s. 9). Vitenskapelig kunnskap kan bli erstattet av ny kunnskap, og at den nye kunnskapen kan stoles på, ikke fordi den er sann, men fordi den er velbegrunnet og metodisk frembrakt (Nyeng, 2018, s. 9). To vitenskapsteorier som har fanget min oppmerksomhet er fenomenologi og hermenutikk. Begge teoriene kan bidra til å skape en dypere og reflektert forståelse i analyse av den kvalitative dataen, som gir innsikt og forståelse av de underliggende fenomenene jeg skal forske på. I besvarelsen av problemstillingen har jeg vært avhengig av å få frem informantenes personlige meninger og erfaringer. Mitt vitenskapelig ståsted har derfor vært både fenomenologisk og hermeneutisk.

### **4.11.1 Fenomenologi**

Den første tilnærmingen jeg har brukt er det fenomenologiske perspektivet. Her er alle oppfatninger av verden “sann” for den enkelte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). I og med at jeg ønsker å se på hvordan innføringen av samarbeidslæring fungerer, vil jeg ta utgangspunkt i elevenes og min egen «sanne» oppfatning av læringsmetoden. Postholm og Jacobsen (2018, s. 50) understreker at det er den enkeltes oppfatning av noe som nettopp er det som er interessant. En slik tilnærming er hensiktsmessig i tilfeller der menneskers oppfatning av virkeligheten som er forskningens fokus. Nyeng (2018, s. 75) viser til at gjennom et fenomenologisk perspektiv, vil den kvalitative kunnskapen verdsette dybdeforståelsen av et fenomen. Hver enkelt informant har sin egen virkelighet av prosjektet de er en del av, og jeg forsøker å forstå deres oppfatning gjennom intervjuer og analyser. Jeg søker svar på hvordan innføringen av samarbeidslæring fungerer på 3. og 4. trinn, og da vil elevenes oppfatning følgelig være interessant for å kunne besvare problemstillingen min. Kvale og Brinkmann (2015, s. 45) løfter frem at ved å innsnevre intervjuet til individets

opplevde betydning og egen livsverden, har fenomenologien vært sentral for å avklare en forståelse av det kvalitative forskningsintervjuet. Basert på tilbakemeldingene jeg får fra intervjuene, må jeg derfor avklare en forståelse av svarene.

#### **4.11.2 Hermeneutikk**

Hermeneutikk, som omhandler fortolkningslære, utforsker våre individuelle tolkninger av virkeligheten. Selv om vi deler samme verden, er våre perspektiver og erfaringer ulike på grunn av våre ulike livserfaringer og fordi vi ser på verden forskjellig (Sæle & Hallås, 2020, s. 273). Det hermeneutiske synspunktet fortolker mening knyttet til spørsmålene som stilles og formene for mening som etterspørres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Nilssen (2021, s. 71) legger frem at ordet hermeneutikk innebærer tolkning, uttrykk og oversettelse. Samlet reflekterer hver del det en kan kalle hermeneutisk operasjon, der målet er å forstå. Før, underveis og etter intervjuene har det vært sentralt i forskningen at jeg operert hermeneutisk. I en intervjusituasjon er det for eksempel viktig at jeg i forkant forbereder relevante spørsmål til temaet, samt at jeg oversetter og tolker svarene deres korrekt. I hermeneutikken omhandler det at forskeren skal forsøke å forstå de meningsperspektivene som mennesker som uttrykker muntlig eller skriftlig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Gjennom et intervju, ansikt til ansikt med informantene, kan min forståelse ovenfor informantene i prosjektet legge til rette for bedre forståelse av deres meninger. For eksempel kan tonefallet deres hjelpe meg å forstå bedre hva de prøver å si og trekkes frem i analysen av dataen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 73) understreker at formålet med hermeneutisk fortolkning er å oppnå en allmenn og gyldig forståelse av hva noe betyr. I arbeid med innsamling og analyse av den innsamlede dataen vil det derfor være sentralt for min forskning at jeg forsøker å oppnå en gyldig og allmenn forståelse av det som blir sagt.

#### **4.12 Taleopptak**

Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) skriver at det er flere måter å registrere intervjuer på i tråd med senere analyse og dokumentasjon. Det vanligste er å bruke taleopptak. Postholm og Jacobsen (2018, s. 132) forklarer at lyd- og taleopptak kan brukes som verktøy for å samle inn informasjon fra intervjuene. Forskeren bør være kjent med utstyret for å sikre at fokuset forblir det aktuelle temaet, og ikke distraheres av tekniske utfordringer. På forhånd hadde jeg testet taleopptaket hjemme, og forsikret meg om at jeg klarte å starte, pause, stoppe og lagre

opptakene. I intervjusituasjonene informerte jeg om at det ble gjort taleopptak av svarene deres og at alle svar ble anonymisert. Jeg informerte også om at alle opptakene ble oppbevart trygt og ble slettet når jeg hadde levert inn oppgaven jeg skrev. Videre informerte jeg elevene om at alle svar var riktige, og at jeg ønsket at de skulle være ærligst mulig. For eksempel forklarte jeg at om de syntes deler av undervisningen er kjedelig, ville jeg sette pris på å høre det. Til slutt la jeg frem taleopptakeren, og begynte intervjurunden.

## **4.13 Forskningsetiske hensyn og etikk**

Alle forskere har forskningsetiske forpliktelser overfor forskningsdeltagerne (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43). Jeg skal nå legge frem forskningsetiske hensyn og etikk vektlagt i prosjektets gang.

### **4.13.1 Godkjenning av SIKT**

Som masterstudent og forsker har institusjonen jeg er en del av en avtale med SIKT. Avtalen innebærer at personvernsopplysninger i prosjektet er lovlig etter personversregelverket. I henhold til krav om personvern har prosjektet blitt vurdert og godkjent av SIKT (Vedlegg 10). I meldeskjemaet leverte jeg en prosjektskisse, en beskrivelse av hvilke tekniske og fysiske tiltak som skulle sikre personvernsopplysninger, utvalg, informasjonsskriv (Vedlegg 9), hvordan jeg skulle dokumentere elevenes og foresattes samtykke, og intervjuguiden (se vedlegg 8). Alle informantene har fått muntlig og skriftlig informasjon i forkant av prosjektet og jeg har forsøkt å være tydelig ovenfor elevene og foreldrene om at det er frivillig å delta. Samtidig har deltagelse i undervisningen vært obligatorisk da jeg også er lærer for klassetrinnet, men intervjuene har vært frivillig. Aldersgruppen til elevene har vært mellom 8 og 10 år. I min forskning har et krav til intervjudeltakelsen vært at både elevene og foresatte signerer i informasjonsskrivet. Av totalt 15 elever som fikk informasjonsskrivet, fikk jeg 13 informasjonsskriv tilbake med samtykke fra både elev og foreldre. Det var altså 2 elever som ikke deltok i intervjuene, men som deltok i undervisningen.

### **4.13.2 Å forske på egen arbeidsplass**

Når en utfører forskning på egen arbeidsplass, er det viktig å være oppmerksom på personvernforhold. Dette innebærer et tydelig skille mellom rollen som ansatt og rollen som forsker. Det er spesielt avgjørende at deltagerne er opplyst om hvilken rolle en har når data blir samlet inn (Sikt, u.å.). Sæle og Hallås (2020, s. 314) argumenterer for at så lenge eleven er innforstått med hva forskningen omhandler, kan de bli behandlet som selvstendige aktører i

forskningen. Som innledning til prosjektet hadde jeg en muntlig samtale med elevene der jeg påpekte at jeg også var student, og i den sammenheng skulle gjennomføre intervjuer av elevene. Videre poengterte jeg før, underveis og i etterkant av prosjektet at det var frivillig å delta i intervjuene. Ifølge Sikt (u.å) kan det oppleves som vanskelig å si nei til å delta for elevene dersom det finnes et profesjonelt forhold til forskeren. I den sammenheng la jeg til rette for at elevene fikk tid å tenke på om de ville delta gjennom å få utdelt et informasjonskriv. I den sammenheng var det 2 elever jeg ikke fikk informasjonskrivet tilbake fra, noe som kan tyde på at de opplevde det som frivillig å stille til intervju. Jeg startet også hvert intervju med å påpeke at det fortsatt var frivillig å være med, og at de når som helst kunne avslutte intervjuet eller la være å svare på noe. I løpet av intervjuet forsøkte jeg å tydeliggjøre for elevene at jeg satt pris på deres ærlighet, enten de ønsket å dele noe negativt eller positivt. Jeg gjentok flere ganger at alle svar var verdifulle for meg, uansett hvilket synspunkt de hadde på et spørsmål eller sak.

#### **4.13.3 Tre sentrale forskningsetiske prinsipper i forskning**

I forskningsarbeidet mitt har tre forskningsetiske prinsipper fra Gleiss og Sæther (2021, s. 43) stått sentralt:

1. Informert samtykke
2. Konfidensialitet og anonymisering
3. Å unngå negative konsekvenser for deltakerne

Det første forskningsetiske prinsippet “informert samtykke” handler om at det kan være utfordrende å gi tilstrekkelig informasjon om prosjektet. Opplysninger som blir gitt, må passe aldersgruppen og modenheten til deltagerne (Gleiss og Sæther, 2021, s. 44). I den sammenheng hadde jeg en muntlig samtale om prosjektet for klassen før jeg delta ut informasjonskriv med samtykke. I denne samtalen fikk elevene stille spørsmål og jeg forsøkte å redegjøre for prosjektets gang muntlig. Informasjonskrivet (Vedlegg 9) forsøkte jeg å tilpasse elevgruppen slik at det skulle være overkommelig å lese og forstå.

Den andre forskningsetiske prinsippet “konfidensialitet og anonymisering” innebærer at en begrenser hvem som har tilgang til dataen, og at forskningsdeltagerne blir anonymisert slik at informasjon om ikke kan spores tilbake til den enkelte. Hvis sensitiv informasjon er relevant for forskning, må vanligvis samtykke fra foresatte være på plass frem til barnet er 16 år (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44-45). I min forskning har jeg anonymisert elevene med fiktive navn. I samtale med elevene i forkant var jeg tydelig på at alt de sa ville bli anonymisert. Jeg

tydeliggjorde det samme før hvert intervju. Videre har jeg begrenset tilgangen til lydopptakene kun til meg selv. På den måten har jeg fullstendig kontroll over all lagret data, og derfor er elevenes anonymitet sikret i høyest mulig grad. Samtidig har sensitiv informasjon ikke vært relevant for min forskning, men da deltagerne er 8-10 år var det naturlig å få samtykke fra foresatte.

Det tredje forskningsetiske prinsippet er at ingen negative ettervirkninger skal finne sted gjennom å delta i forskningen. Forskeren bør derfor reflektere over negative konsekvenser forskningen kan ha for deltagerne (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). I mitt prosjekt har jeg vektlagt dette forskningsetiske prinsippet i stor grad. Grunnen til at det har vært sentralt er fordi deltagerne er mine egne elever.

## **4.14 Validitet og reliabilitet**

Selv om forskning innen ulike fagfelt kan benytte seg av ulike metoder, forblir kravene om at forskningen skal foregå på en vitenskapelig og etterrettelig måte. Det stilles derfor krav om reliabilitet og validitet (Sæle & Hallås, 2020, s. 334).

### **4.14.1 Validitet**

En beskrivelse av validitet vurderer kvaliteten på datamaterialet og forskerens konklusjoner og fortolkninger. Validiteten omhandler derfor hvordan deler av forskningsdesignet henger sammen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Den mest grunnleggende formen for validitet er det en kaller begrepsvaliditet. Begrepsvaliditet dreier seg om å sikre at det man måler er det en faktisk ønsker å måle, eller at det fenomenet man ønsker å undersøke blir undersøkt, og ikke noe annet (Nyeng, 2012, s. 109). For å sikre meg at jeg undersøker det jeg ønsker å undersøke er derfor viktig at jeg har en egnet problemstilling, og at mine fortolkninger og konklusjoner bygger på datamaterialet som passer til besvarelsen av spørsmålet mitt. For å øke kvaliteten i forskningen min har jeg valgt å bruke en refleksiv tematisk analyse. Riese (2022, s. 71) beskriver refleksivitet som at forskeren redegjør og er bevisst på sine erfaringer, subjektive teori, og ståsted som har bidratt til å forme problemstillingen og datainnsamling. Tuftet på at forskeren gjør nettopp dette, kan kvaliteten på forskningen øke.

Hva forskeren har dekning for å konkludere med ut fra den dataen han har samlet inn henviser til forskningens validitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). For å sikre at elevenes svar i



intervjuene blir mest mulig valid, startet jeg på intervjuprosessen straks etter endt undervisningen slik at den innsamlede dataen skulle være av høyest mulig kvalitet. Alle informantene ble derfor intervjuet samme dag som de deltok i prosjektet, etter hver enkelt økt med samarbeidslæring. På den måten ligger opplevelsene og erfaringene fra timen ferskt i minnet, og elevene klarer forhåpentligvis å sette ord på spesifikke hendelser som oppsto underveis. En kan derfor forvente mer presise svar fra informantene. Min dekning som forsker for å trekke konklusjoner basert på deres faktiske opplevelser vil derfor ha større validitet.

En kan kombinere forskjellige innsamlingsmetoder innfor samme tilnærming, dette kalles ofte for metodetriangulering. Kombinasjoner mellom forskjellige innsamlingsmetoder kan gi spennende analyser (Gleiss & Sæther, 2021, s. 32). Metodene jeg har brukt for innsamlingen har vært intervjuer av elever og loggføring av egenundervisningen. Ved å anvende en triangulerende tilnærming, kan jeg styrke funnene mine gjennom en systematisk sammenligning og analyse av data. Dette kan bidra til å styrke både validiteten og reliabiliteten i mine forskningsresultater, ved å vurdere flere perspektiver på et tema. For eksempel, hvis en uventet hendelse oppstår i undervisningen, og dette blir påpekt av en elev i intervjusituasjon, kan jeg undersøke fenomenet ved å sammenligne med egen dokumentert loggføring.

#### **4.14.2 Reliabilitet**

Holdbarhet i data, eller reliabilitet, refererer til hvor troverdig eller tillitvekkende dataen er. Innenfor empirisk forskning er reliabilitet bare en betingelse for at en undersøkelse skal ha høy kvalitet (Nyeng, 2012, s. 105). Reliabilitet sees ofte i sammenheng med forskningsspørsmålet og om resultatet kan reproduseres av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Jeg har forsøkt å tilrettelegge for at andre forskere kan replikere prosjektet mitt ved å legge ved bilder og beskrivelsen av alle tre undervisningsøktene, samt beskrivelser av hvordan jeg har gått fram i prosjektet. En kvalitativ studie vil alltid være vanskelig å replikere fordi møtet med menneskene i studien, forskeren og forskerfeltet vil være annerledes ettersom forskerens tar med seg sin subjektive, individuelle teori (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223-224). Med andre ord er det ikke sikkert en annen forsker ville fått det samme resultatet som meg selv om personen hadde gjennomført et identisk prosjekt, da et annet teoretisk grunnlag og erfaringer, og ikke minst relasjoner til deltakerne, vil kunne ha innvirkning på resultatet. Elevgruppen jeg har gjennomført aksjonen hos vil heller ikke være

den samme, og innføringen av en ny undervisningsmetode vil nå heller ikke være ny for samme gruppen. En manglende overenstemmelse av det første resultatet og en replikasjon betyr imidlertid ikke at studien har lite troverdighet, men at situasjonen er annerledes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

Sentralt i å bygge reliabilitet i en studie er hvordan forskeren reflekterer over undersøkelsen, hvordan han selv kan ha påvirket resultatet og at forskeren gjør forskningsprosessen synlig slik at andre også kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). For å bygge reliabilitet har jeg forsøkt å legge frem en helhetlig forklaring av forskningsprosessen, og i drøftingsdelen legger jeg frem diskusjoner knyttet opp mot egen subjektivitet. Jeg har også forsøkt å legge frem at jeg hadde lite praktisk erfaring med samarbeidslæring i forkant av prosjektet, noe som kan ha påvirket mine resultater. Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 203) vil beskrivelser, begrunnelser, fortellinger om retningsskifter og utfordringer kunne bidra til å styrke reliabiliteten i forskningsprosjektet. Eksempelvis har jeg dokumentert underveis i prosjektet gjennom å skrive en logg i etterkant av hver økt, der refleksjoner knyttet til undervisningen og eget utgangspunkt kommer frem (Vedlegg 5, 6 og 7). Gjennom loggen kan leseren derfor lese noen av mine tanker knyttet til hver økt, og kanskje forstå hva jeg har hatt fokus på og bemerket meg underveis i prosjektet.

#### **4.15 Analyse av data**

For å analysere dataen fra intervjuene har jeg valgt å bruke en refleksiv tematisk analysemetode. Refleksivitet innebærer at forskeren er bevisst og redegjør for egne erfaringer, ståsted, teori og redegjør for hvordan dette har bidratt til å forme problemstillingen og datainnsamlingen (Riese, 2022, s. 71). En refleksiv tematisk analysemetode innebærer en tilnærming av datanalsen gjennom en prosess på seks faser. Kort oppsummert omhandler prosessen med å bli kjent med dataen gjennom transkribering, systematisk koding, utforske mulige temaer, gjennomgå og utvikle temaene, og til slutt produsere en tekst som rapporterer analysen (Braun & Clark, 2022, s. 34). En refleksiv tematisk analyse er en prosess som foregår baklengs, sidelengs og enkelte ganger i sirkler. Prosessen er med andre ord ikke systematisk en følger i en slavisk rekkefølge, men retningslinjer å skape en dypere forståelse av den innsamlede dataen (Braun & Clark, 2022, s. 36) I løpet av analyseprosessen har jeg erfart at det oppstår øyeblikk hvor en dypere forstår materialet bedre. Dette har ført til at det har

vært nødvendig å gå tilbake og møte dataen med et nytt blikk, da jeg senere i prosessen klarer å sammenfatte utsagn med refleksjon og ettertanke.

Fase en handler om å bli kjent med den innsamlede dataen. I praksis innebærer dette at en leser dataen gjentatte ganger, noterer ned analyseideer og viktige funn underveis i henhold til dataen som helhet og enkeltdata (Braun & Clarke, 2022, s. 35). I tråd med dette, lyttet jeg til og transkriberte taleopptakene for å gjøre meg kjent med dataen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) forklarer at gjennom transkripsjon av intervjuene fra muntlig til skriftlig form, struktureres materialet slik at det er lettere å få oversikt over det, og på den måten er begynnelsen på analysen. Det var tidskrevende å transkribere, og ofte måtte jeg pause eller spole tilbake i taleopptakene for å fange opp de nøyaktige svarene elevene kom med. Underveis i transkriberingen markerte jeg mulige funn som kunne være relevant til besvarelsen av problemstillingen min. Da alle intervjuene var transkribert, og enkelte svar markert, gikk jeg tilbake til start, og leste gjennom den innsamlede dataen som helhet og noterte nye tanker og funn til analysedelen.

Fase to, tar for seg koding. Systematisk tar en for seg data som kan være interessant, meningsfullt eller relevant for forskningsspørsmålet, og plasseringen av kode-navn knyttet opp mot dataen. Fokuset er detaljert og spesifikt. Kodingen handler om mer enn å bare redusere og samle innhold, men handler også om å fange forskerens egen analytiske forståelse av dataen. Når kodingen er gjort, samles dataen og videre sammensetter relevante segmenter av data for hver enkelt kode. (Braun & Clarke, 2022, s. 35). I første intervju elevene gjennomførte fant jeg 15 koder, andre intervju 14 koder og tredje intervju 16 koder. Kodene omhandlet blant annet individuelt ansvar, utstyr, aktivitetene, gruppeinndeling, samarbeid, gjensidig avhengighet, roller osv. Grunnen til at jeg kodet intervjuene hver for seg, var fordi alle tre undervisningsøktene inneholdt forskjellig aktivitet, som følgelig kunne påvirke informantenes svar. I den sammenheng ønsket jeg å få oversikt over hvilke koder som tilhørte hvilke økter. Kodene fra de ulike intervjuene viste seg å være nokså like. Dette kan naturligvis gjennom at jeg stilte omtrent de samme spørsmålene etter hver økt.

Tredje fase tar for seg utviklingen og identifiseringen av felles temaer og mønstre som kommer frem i dataen. Fasen vektlegger at en samler grupper av koder som ser ut til å ha samme konsept. Utviklingen av teamene ligger ikke klar til å bli plukket opp, men istedenfor utvikles teamene i en aktiv prosess. Det er forskeren som konstruerer temaene, basert på

dataen, forkunnskaper, erfaringer og hva forskningsspørsmålet er. Kodene har ofte en spesifikk mening, mens temaer tar for seg en større bredde med delte meninger. Når en har funnet potensielle temaer som svarer på problemstillingen, samler en alle koder som er relevant til det mulige temaet (Braun & Clarke, 2022, s. 35). I denne fasen bestemte jeg meg for å kombinere alle tre intervjurundene i ett dokument, med det formål å identifisere felles temaer på tvers av intervjurundene. Avgjørelsen ble tatt på grunn av at jeg fant tydelig overlappinger i kodene mellom intervjuene, noe som resulterte i felles temaer og grupper for alle intervjurundene. Jeg tok likevel vare på kodingen av hver intervjurunde, fordi da ville det være enkelt å identifisere hvor dataen kom fra, og i hvilken sammenheng elevene svarte i. Temaene utviklet jeg gjennom å se hvilke koder som hadde samme konsept. For eksempel slo jeg kodene «roller» og «individuell ansvar» til ett felles tema. Jeg valgte å vektlegge utviklingen av felles temaer som var spesielt relevant for besvarelsen av problemstillingen min.

Fjerde fase er utviklingen og gjennomgang av temaer. I denne fasen skal en vurdere forslagene til temaer opp mot analysen som helhet gjennom å se tilbake på dataen. Utviklingen vurderes ved at en sjekker sammenhengen mellom kodene og temaene, og om de gir mening fra er helhetlig ståsted. Enkelte temaer kan kanskje slås sammen, mens andre deles opp i ulike temaer. Forskeren må være forberedt på å legge vekk enkelte temaer. En må også vurdere forholdet mellom hvert tema, allerede eksisterende kunnskap, forskning og se alt fra en større kontekst (Braun & Clarke, 2022, s. 35). I fjerde fase brukte jeg mye tid på å gjennomgå temaene jeg hadde utviklet. Det var flere ganger jeg flyttet elevsvar fra det ene teamet til et annet. Jeg forsøkte å være mest mulig objektiv i denne prosessen, slik at elevsvarene skulle stemme overens med de konstruerte temaene. I gjennomgangen av temaene var det for eksempel data som kunne være relevant for flere av temaene. Da måtte jeg ofte ta en pause fra skrivingen, og komme tilbake for å gjøre en endelig vurdering.

Femte fase innebærer å finjustere og navngivelsen av temaene. Hvert tema skal være tydelig avgrenset og hensiktsmessig for besvarelsen av problemstillingen. Videre kan en stille seg spørsmål i henhold til hvert tema. Et spørsmål kan være “hvordan passer temaet til min fullstendige fortelling om dataen?”. I fasen er det sentralt at en skriver en oppsummering til hvert tema. Det er viktig at en er forberedt på å fortsatt gjøre forbedringer. (Braun & Clarke, 2022, s. 36). Jeg har flere ganger finjustert navngivelsene av temaene, og forsøkt å hensiktsmessig avgrense beskrivelsene på linje med problemstillingen min. Det har vært

viktig for meg at teamene skal formidle noe, slik at leseren forstår hva teamet handler om uten å måtte lese resultatene. Det har vært tidskrevende, og jeg har flere ganger gått tilbake til teamene og endret beskrivelsen underveis i arbeid med oppgaven.

I sjette fase er skriving en integrert fase i prosessen for tematisk analyse. Det er viktig å begynne tidlig med skrivingen. Allerede fra starten av prosessen er det viktig at en skriver notater og refleksjoner for å bli kjent med datamaterialet sitt. Senere i prosessen kan man tilføye informasjon fra analysen. Videre finjusterer man og fullfører skriveprosessen. Til slutt skal en adressere problemstillingen gjennom en overbevisende analytisk fortelling, for å fortelle leseren en sammenhengende og overbevisende historie om dataen en har samlet inn. I den avsluttende skrivingen skal en også produsere en rapport bestående av innledning, metode og konklusjon av forskningen (Braun & Clarke, 2022, s. 36). Underveis i prosessen for den refleksive tematiske analysen har jeg skrevet ned tanker og notater knyttet opp mot funnene mine. For eksempel skrev jeg en kort oppsummerende tekst om hvordan elevene opplevde et individuelt ansvar i prosjektet. På den måten fikk jeg selv en bedre oversikt over hva jeg faktisk hadde funnet i datasettet.

## 5 Resultat

I dette kapittelet skal jeg presentere funn gjort fra intervjuene med utgangspunkt i den refleksive tematisk analysen av Braun og Clark (2022, s. 34-36) sine seks steg. Teamene jeg har utformet tar utgangspunkt i problemstillingen «Hvordan fungerer innføring av samarbeidslæring hos elever på 3. og 4. trinn i kroppsøving?» og er forsøkt avgrenset hensiktsmessig i besvarelsen av spørsmålet. Forskningstemaene er strukturert slik at elevsvarene blir vektlagt. Valget begrunnes i at det er elevene som er deltakere og jeg anser deres svar som mest gyldig. En konsekvens av fokuset har vært at det er mest data knyttet til elevsvar, gjennom intervjuer. Samtidig har jeg inkludert relevante funn fra egen GLL-logg i tråd med elevsvarene, da jeg har spilt en sentral rolle i aksjonsforskningsprosessen, og jeg mener det er nødvendig supplere egne erfaringer for å gi et komplett bilde av prosjektet. Da får en sett på forskningen fra både elevenes, men også mitt perspektiv.

Jeg har forsøkt å konstruere meningsbærende oversikter for å svare på problemstilling. I analysen av dataen fra intervjuene har jeg tre temaer som hovedfunn:

1. Elevenes opplevelse av individuelt ansvar, hvor rollene blir vektlagt i svarene
2. Oppgavene skaper naturlig positiv gjensidig avhengighet, på godt og vondt
3. Mine og elevenes erfaringer med innføringen av samarbeidslæring

Alle navnene som er nevnt i resultatdelen er fiktive.

### 5.1 Hovedfunn 1: Elevenes opplevelse av individuelt ansvar, hvor rollene blir vektlagt i svarene

I prosjektet forsøkte jeg å strukturere aktivitetene slik at hver deltager ble tildelt et individuelt ansvar i løpet av økten, i aktiviteten og gjennom rollefordeling innad i gruppa. Hensikten bak dette var å sikre at elevene opplevde et individuelt ansvar gjennom tydelige oppgaver. Rollekortene lagde vi i felleskap dagen før første undervisningsøkten (Vedlegg 4), og klargjorde hva hver enkelt rolle hadde i oppgave underveis i prosjektet. Etter å ha gjennomgått den empiriske dataen, fant jeg at minoriteten av deltagerne uttrykte ansvar knyttet til selve aktiviteten. Majoriteten av deltagerne refererte til sine roller når de diskuterte hvordan de kjente på en følelse av ansvar.

#### Ansvar i selve aktiviteten

Utsagnene representerer to av informantenes svar knyttet opp mot spørsmål om følelsen av ansvar. En elev uttrykte en betydelig ansvarsfølelse, mens den andre påpekte at ikke bare han

hadde ansvar, men alle. Begge utsagnene reflekterte elevens oppfatning av ansvar under aktivitetene:

**Lars:** *Ja, jeg følte på et veldig ansvar. Sånn at de ikke kunne klare det uten meg.*

**Jeg svarer Lars:** *Har du et eksempel på der du følte et ansvar i denne timen?*

**Lars:** *Benkløftinga blant annet.*

**Jeg spør Vegar:** *Følte du på noe ansvar i timen da?*

**Vegar:** *Alle hadde ansvar da, fordi hvis en mangla hadde det blitt litt vanskelig.*

Lars forklarte at han følte på et “veldig ansvar” i første økt med samarbeidsaktiviteter som tema, og at gruppen ikke hadde klart det uten han. I oppfølgingsspørsmålet mitt spurte jeg om han kunne gi meg et eksempel på følelsen av ansvar. Han forklarte da at han hadde følt på et ansvar da gruppen hans skulle flytte på benken, “blant annet”. «Blant annet» kan indikere at det var flere områder han følte ansvar på. Vegar viser til at han opplevde at alle hadde et ansvar, og at konsekvensen av å ikke delta hadde gjort det utfordrende for samtlige.

### **Ansvar i egen rolle**

Majoriteten av elevene omtaler egne roller mot spørsmål knyttet til ansvar. Et fellestrekk i svarene er at elevene først nevner rollen, og etterpå nevner hva rollen innebærer. På spørsmål knyttet til ansvar i undervisningsøkt 2 svarte Jostein og Tom følgende:

**Jostein:** *Jeg var ordfordeler. Men alle fikk snakke i gruppa, så jeg gjorde nesten ingenting. Jeg glemte det ikke da.*

**Tom:** *Jeg var oppmuntret. Jeg måtte oppmuntre laget mitt.*

**Jeg svarer Tom:** *Oppmuntret du mer enn vanlig, da du hadde et ansvar for å gjøre nettopp det?*

**Tom:** *Neeeh.*

Begge utsagnene indikerer at Jostein og Tom tenkte at deres ansvar i timen omhandlet rollene. Jostein viser til at han hadde ansvar for at alle skulle få snakke i gruppa, men at han opplevde at han ikke trengte å gjøre stort, da alle fikk snakke og derfor ingen behov for å gripe inn. Med andre ord har han observert at alle fikk ordet innad i gruppa, og anså det som unødvendig å gripe inn. Han understreker til slutt at han ikke glemte rollen. Svaret til Tom kan indikere at han er kjent med rollen sin og hva den innebærer. Samtidig svarer han at han ikke har oppmuntret mer enn vanlig. En kan derfor forstå svarene i den retning at rollene har vært tydelig og forståelig for elevene, men at et ansvar for å faktisk gjøre det rollen varier.

### **Utføringen av rollene**

Senere i prosjektet, mer presist etter den tredje økten, fungerte alle som oppmuntrer, og alle elevene hadde selv formulert hva de skulle si til sine medelever. I den sammenheng etterspurte jeg elevene i intervjuene om de hadde fått formidlet sin oppmuntrende kommentar:

**Lars:** *Jahahaha (informant bryter ut i latter). Jeg sa godt jobba.*

**Jeg:** *Tenkte du på det du skulle si underveis i timen da?*

**Lars:** *Ehh, ja? Var ikke det poenget?*

**Jeg:** *Joda, men hadde du sagt om du ikke hadde kortet?*

**Lars:** *Ja, eller nei. Jeg tror ikke det at jeg hadde sagt det. Vanligvis pleier jeg å være på alenelag, kanonball eller enmannskanonball. Da er det ikke noe å si godt jobba på. Fordi da blir jeg truffet, og truffet igjen. Det er vanskelig å finne passende steder å si godt jobba på, hvis du skjønner.*

I intervjuøyeblikket, på bakgrunn av elevens latterutrbrudd tolket jeg svaret som hans måte å klargjøre at han hadde sagt det overdrevent mye. Dette tolkes i lys av hans påfølgende spørsmål “Var ikke det poenget?”, da jeg spurte om hans refleksjoner rundt rollens oppgaver under økten. Han utdyper videre at han ikke hadde sagt den oppmuntrende kommentaren uten en spesifikk rolle. Videre nevner han at det ville vært utfordrende å gi en tilbakemelding som “godt jobba” i aktiviteter hvor det ikke faller naturlig. Begge aktivitetene han viser til går ut på å kaste ball på hverandre, der konsekvensen er negativ for den som blir truffet.

En annen informant som fikk sagt sin planlagte oppmuntrende kommentar var Adam:

**Adam:** *Hmm, ja. Jeg sa det bare en gang.*

**Jeg:** *Hadde du sagt det om du ikke hadde et kort?*

**Adam:** *Nei. Jeg sa det faktisk på starten av timen.*

I svaret kan en se at han sa det han hadde planlagt, og videre presiserer han at han ikke hadde sagt det uten å få tildelt nettopp det ansvaret. Han poengterer også at han sa det i begynnelsen av timen. Det antyder at eleven reagerte i tråd med forventningene til den gitte rollen, og at denne rollen var avgjørende for at eleven fikk sagt en oppmuntrende kommentar til en medelev.

Emma påpekte at det var gøy med ansvar. Mer presist brukte hun ordene “jobb” og “lek”.

**Emma:** *Det var gøy. Å ha en jobb, i en lek.*

I leken fant Emma det gøy å ha en arbeidsoppgave i en lek. I tråd med spørsmålet om ansvar, forstå jeg det sånn at hun siktet til rollen hennes.

To informanter som hadde blandende følelser til rollene i prosjektet, var Bobby og Anders.



**Bobby:** *Jeg likte det ikke. Kortene var ikke gøy.*

**Jeg:** *Hvorfor likte du ikke rollene? Og hvorfor synes du det ikke var gøy?*

**Bobby:** *Jeg ante ikke hva vi skulle gjøre.*

Bobby forteller at han ikke visste hva han skulle gjøre med rollen sin, og derfor likte han ikke å ha en rolle.

### **En elev påminnet en annen elev om ansvaret han hadde knyttet til rollen han hadde fått tildelt**

I GLL-loggen min etter økt 1 hadde jeg notert under "lært" at en elev brukte rollen til en annen på gruppen, for å snu innstillingen til den enkelte. Julius konfronterte Tom i en stresset situasjon, der gruppen havnet bakpå i forflytningen av benker:

**Julius:** *Du har rollen som oppmuntrer! Du skal ikke klage.*

Observasjonen jeg gjorde kan bekrefte at noen elever var klar over andres roller, og hadde en forventning til at de skulle ta ansvar overfor den tildelte rollen. Beklageligvis fikk jeg ikke spurt Julius om situasjonen i etterkant av undervisningen.

### **Noen opplevde rollene som litt kjedelige**

Emma erfarer følgende etter siste økt i prosjektet:

**Emma:** *Jeg synes kortene jeg har fått har vært litt kjedelige. Jeg har hatt lyst å være utstyersansvarlig.*

Emma satt igjen med en følelse av at kortene hun fikk under prosjektet var kjedelige, og ga uttrykk for at hun ønsket rollen som utstyersansvarlig.

### **Når elevene skrev personlige oppmuntrende kommentarer, kunne de føles privat**

Etter tredje og siste økt i prosjektet, da alle elever hadde rollen som oppmuntrer og på forhånd hadde skrevet positive kommentarer som de skulle gi hverandre, fremsto Julius som hemmelighetsfull rundt hva han hadde sagt. På spørsmål om oppmuntrerrollen, og på om han hadde fått gitt noen oppmuntrende kommentarer, svarte han følgende:

**Julius:** *Ja, det gjorde jeg.*

**Jeg:** *Klare du å huske hvilke oppmuntrende kommentarer du sa til noen andre?*

**Julius:** *Ja, men jeg vil ikke si det.*

I denne situasjonen virker det som informanten bekrefter at han utførte rollens oppgaver, men han velger å ikke avsløre innholdet i den spesifikke kommentaren han hadde planlagt å gi til medelevene.

## 5.2 Hovedfunn 2: Oppgavene skaper en naturlig positiv gjensidig avhengighet, på godt og vondt

Forankret i kjerneelementet deltagelse og samspill bevegelsesaktiviteter, står det skrevet elevene skal anerkjenne ulikheter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Med hensikt å bruke samarbeidslæring med fokus på gjensidig positiv avhengighet mellom elevene, vil det være til stor fordel å inkludere hverandre for å nå et positivt resultat. I temaer skal jeg legge frem funn i henhold til nettopp denne positive gjensidige avhengigheten til hverandre.

### Elevene fant det naturlig å hjelpe hverandre for å klare oppgavene

Adam svarte følgende relatert til et spørsmål knyttet til om de trengte hverandre for å klare oppgavene:

**Adam:** *Ja, vi måtte jo hjelpe til ellers hadde vi ikke klart det. Vi samarbeider jo alle sammen, så vi var jo veldig sterk. Derfor kom vi så fort, på 53 sekund. Så kom vi dobbelt så fort neste runde.*

Adam påpeker at “vi” måtte hjelpe for å klare det. Han sier videre at de var sterkt fordi de samarbeidet, og det var derfor de kom så fort. Han bruker ordet “vi” hele seks ganger i svaret sitt. En kan derfor trekke frem at det er tydelig at han ser på gruppen som en enhet som er avhengig av hverandre. Svaret til Adam er hentet etter første økt med temaet «samarbeidsaktiviteter», og eksemplet han viser til er knyttet til samarbeidsoppgaven “gulvet er lava”.

Etter andre økt loggførte (vedlegg 6) jeg en observasjon fra undervisningen:

**Jeg:** *Morsomt å se at elevene ikke er sterkere enn gruppa si. Da en gruppe skulle komme seg over et større hinder, var det en elev som ikke klarte det på egenhånd. De andre på gruppa måtte derfor dra han over hindret, ved hjelp av å holde han i begge hender.*

I beskrivelsen nevner jeg en observasjon som tyder på at elevene er like gode som gruppen sin. Elevene er tvunget til å samarbeide for å komme seg igjennom løypa, da det er koblet sammen med hendene sine. De er derfor gjensidig positivt avhengig av hverandre for at de skal komme i mål.

Flere andre opplevde også at det gikk bra om alle gjorde det de skulle. En informant svarer følgende:

**Kai:** *Det er bra hvis alle gjør det de skal, men hvis de fleste ikke hadde gjort det hadde det ikke gått.*

Kai påpeker at det blir bra om alle gjør det de skal. Hvis noen ikke gjør det, hadde de ikke kommet i mål.

I tråd med at de trengte hverandre for å nå målet sa tre forskjellige informanter følgende:

**Samson:** *Ja. Litt på grunn av det jeg sa for litt siden. Vi trengte alle for at det skulle bli bra..*

**Benjamin:** *Ja, hvis ingen hadde vært på gruppa da hadde det ikke vært vits. Vi måtte gjøre hele tingen med å holde hender, hvis ikke hadde vi vært ute hver eneste nanosekund.*

**Per:** *Ja, selvfølgelig. Hadde ikke X vært der hadde vi ikke klart oppgaven.*

### **Positive og negative sider ved å trenge hverandre**

I samtale om positive og negative sider ved å arbeide med oppgaver der alle trenger hverandre for å nå et felles mål, sa Emma:

**Emma:** *Det er bra at ingen kan dra fra andre, og alle må bidra for å klare det.*

Emma kaster lys på at alle må bidra for at de skal klare det, og at ingen kan dra. Hun opplever dette som bra.

### **Utfordringer i avhengigheten av hverandre**

I et gruppearbeid som krever at medlemmene jobber sammen mot et felles mål, vil det naturligvis være utfordring om noen ikke gjør det de skal. I tråd med hvilke utfordringer som kunne oppstå om noen ikke gjorde det de skulle, svarte Lars:

**Lars:** *Ja, han ville ikke putte halen i buksa, også plutselig ble han ikke med. Da var vi bare to og det gikk ikke ant å leke leken. Alt gikk i surr.*

Samarbeidsoppgaven "napp hale fra tornado" krever minimum 3 deltagere. Oppgaven er hentet fra økt 1 (Vedlegg 1), der elevene skulle samarbeide om å holde halen skjult, mens en på gruppen skulle nappe den. Jeg kan bekrefte det Lars sier om at en elev trakk seg tidlig fra den ene aktiviteten. Eleven som ikke ønsket å putte halen i buksa, og valgte å sette seg på sidelinjen til neste aktivitet startet. Konsekvensen for gruppen var at de trengte en ny elev inn på gruppen for å kunne gjøre oppgaven. Jeg plukket raskt med meg en elev med gode forutsetninger for å bytte gruppe. Eleven som byttet gruppe, Vegar, sa følgende om situasjonen i intervjuet:

**Vegar:** *Ja! Den siste var bare to fra før, og trengte meg for å klare oppgaven.*

Vegar utrykker forståelse for at gruppen trengte flere elever for å kunne gjennomføre oppgaven, og forklarer at de trengte nettopp han.

### **5.3 Hovedfunn 3: Mine og elevenes erfaringer med innføringen av samarbeidslæring**

Dette temaet innebærer mine og elevers erfaringer med innføring av samarbeidslæring. Her trekker jeg frem elevenes og mine opplevelser på et litt mer «generelt» nivå, der jeg viser funn knyttet til samtlige erfaringer rapportert fra elevene og min loggføring.

#### **Mye informasjon og en litt langsom start på undervisningen**

I loggen etter første undervisningsøkt rapporterer jeg følgende under «lært» (vedlegg 5):

**Jeg:** *Det ble en litt langsom start, da noen elever brukte lang tid i garderoben. Derfor ble det litt stillestående og mye info i begynnelsen. Neste gang burde jeg kanskje la de starte med en aktivitet umiddelbart, mens de venter. Da blir det mindre prating og info fra min side.*

Den første økten med innføring av metoden, opplevde jeg at det var mye stillestående i begynnelsen, da jeg forsøkte å gi all informasjon til elevene samtidig. Jeg la merke til at elevene burde vært aktivisert umiddelbart neste gang, og deretter fått informasjon senere.

I overensstemmelse med min følelse av en langsom start sa en informant:

**Adam:** *Vi pleier å begynne med oppvarming.*

Adam bemerket seg at de pleier å begynne med oppvarming. I tråd med min erfaring om en langsom start, kan svaret hans indikere at det var annerledes å bli stående stille før informasjonen kom.

Jeg loggførte etter første økt under «lurt» (Vedlegg 4) følgende:

**Jeg:** *Svært lurt å ha lagd rollene på forhånd, og at elevene var med på å lage de. De fikk en rask oppdatering i begynnelsen av timen hva rollene var, men jeg tørr ikke tenke på hvordan timen hadde gått hvis rollene skulle bli introdusert der og da. Da ville det blitt mye prating fra meg.*

I loggen kan en se at jeg opplevde det som lurt å ha gjennomgått rollene dagen før første innføring av samarbeidslæring. Jeg påpeker for eksempel «at jeg tørr ikke tenke på hvordan timen hadde gått hvis rollene skulle bli introdusert der og da».

### **Ikke alle gruppene fungerte bra**

I henhold til innføring av samarbeidslæring svarte Samson:

**Samson:** *Jeg synes gruppene og selve samarbeidstingene har funket bra, men det var ikke alle gruppene som funket så bra. Arbeidet var sånn tilpassa gruppene, sånn at det styrka tilliten til hverandre. (En annen elev bryter inn, og bekrefter det han sier). Noen av gruppene fungerte bra, men ikke alle. Samarbeidsmetodene og lekene fungerte veldig bra på gruppen. Du kunne forsterke tillit.*

Han nevner flere positive aspekter, blant annet gruppesammensetningene, lekene og samarbeidet. Videre forteller han at arbeidet var tilpassa gruppene, og at en kunne forsterke tilliten innad i gruppen gjennom å arbeide på denne måten at alle trenger hverandre. Han påpeker samtidig at enkelte grupper ikke fungerte bra. Jeg oppfattet svaret som om at han siktet til en annen gruppe, og ikke sin egen. I samsvar med informantens mening om at det var grupper som ikke fungerte så bra, skrev jeg i loggen min (Vedlegg 5) etter første økt:

**Jeg:** *Noen grupper kræsjet litt, da måtte det flyttes litt på enkelte elever underveis. Gruppene var satt sammen av elever med «sterke» og «svake» forutsetninger for å klare å samarbeide. Gruppe var lagd etter tips fra kontaktlæreren.*

Videre forteller Samson at det har vært fint med en forandring:

**Samson:** *Det var litt mer annerledes med de gruppene og sånt, men det var veldig fint.*

**Jeg:** *Du sier det var litt annerledes med gruppene, hva mener du med det?*

**Samson:** *Det har bare vært annerledes med gruppene.*

Informanten gir tilbakemelding om at det har vært positivt med en forandring. Det er usikkert nøyaktig hva han synes er fint med at det har vært annerledes, men det virker som han setter pris på den nye dynamikken som har funnet sted i gruppene, selv om han ikke nøyaktig utdyper hva hvorfor endringene har bidratt til en positiv opplevelse.

### **«Gøy» og «lek» kommer frem i informantenes beskrivelse av prosjektet**

Flere av informantene påpeker at det har vært gøy med leker, og andre aktiviteter enn vanlig

**Jostein:** *Det har vært gøyalt. Jeg liker å leke sånne leker. Hinderløypa var veldig morsom, men den ene hinderløypa hadde veldig mange regler.*

**Vegar:** *Det var gøy fordi vi lagde hinderløypa selv. Da blir det helt perfekt fordi man kan lage akkurat den hinderløypa man har lyst til.*

**Adam:** *Vi pleier ikke å ha sånne aktiviteter.*

Svarene til Jostein og Vegar kan indikerer at aktivitetene har vært gøy å delta i. Hinderløypa blir påpekt som spesielt morsom. Jostein legger til at han bemerket seg at det var mange regler i en av de andre elevenes hinderløype.

### **Andre informanter fant det forvirrende å delta i innføringen av samarbeidslæring**

Peter meldte seg ut av første økt mot slutten av første økt. Han var samtidig motivert for å delta i intervjuet i etterkant. I tråd med at han meldte seg ut mot slutten av økta, spurte jeg om han kunne forklare hvorfor.

**Peter:** *Hm. Nei. På Grunn av alt var confusing.*

**Jeg:** Klarer du å sette ord på hva som var confusing?

**Peter:** Nei, bare alt.

Opplevelsen til Peter var at noe var forvirrende. Det er vanskelig for meg å indikere hva som var forvirrende for han, men en kan tenke seg til at det handlet om forandringer fra den «normale» undervisningen han var vant til.

En annen informant fant også at undervisningen inneholdt forandring:

**Joakim:** *Vi bruker jo ikke blåse ballonger og alt det der. Eller å ta den store benken, og de to mattene. Hva var den tredje tingen? Nappe hale tingen.*

Joakim har erfart at aktivitetene er annerledes enn det de pleier å ha. Han belyser blant annet alle aktivitetene og utstyret vi brukte i undervisningen fra første økt.

I min GLL-logg etter økt 1 (Vedlegg 5) skrev jeg:

**Jeg:** *Jeg hadde en del utstyr som måtte være tilgjengelig for at økta skulle bli vellykket. Blant annet matter, ballonger og haler. Dette krevde litt tid og planlegging på forhånd.*

Vegar bemerket seg også at det var undervisningen var annerledes enn vanlig:

**Vegar:** *Jeg synes det var gøy. Det var gøy å fremføre og gjøre noe litt annet, vi bruker ikke å gjøre akkurat det her.*

Vegar konstaterer at flere av øvelsene fra økta var uvant for dem. Han nevner blant annet at de har fremført. I prosjektets tredje økt skulle alle elevene fremføre parøvelser på slutten av økta, der resten av klassen skulle sitte å se på.

I GLL-loggen min skrev jeg etter 3 økt (vedlegg 7) skrev jeg:

**Jeg:** *Det er en del nye aktiviteter, og ting de ikke har gjort før. Resultatet er at jeg glemmer å ha fokus på øktas holdning- og ferdighetsmål. Jeg har vært veldig fokusert på at aktivitetene skal gå bra, og sørge for at alle forstår hva de skal gjøre. Litt likt som elevene selv har fokuset sitt på i intervjuene sine.*

I beskrivelsen kan en se at fokuset mitt ligger i å lykkes med undervisningen og de nye aktivitetene, og målene satt på forhånd blir derfor nedprioritert. I planleggingsfasen av alle tre øktene brukte jeg tid på å strukturere oppgavene slik at alle var avhengig av hverandre for å nå et felles mål.

Etter tredje økt i prosjektet skrev jeg i loggen (Vedlegg 7):

**Jeg:** *Jeg legger merke til at mange elever snakker med hverandre om det de faktisk skal gjøre. Praten handler ofte om hvordan de skal klare å samarbeide for å gjøre det bra. Til vanlig opplever jeg at praten handler mer om helt andre ting.*

Med utgangspunkt i egen logg bemerket jeg meg at elevene prater om det de skal, og i den sammenheng observerte jeg at samtaleemnet ofte var hvordan de skulle gjøre noe for å lykkes. Jeg påpeker også at jeg vanligvis opplever at denne samtalen handler om andre ting, som for eksempel hvor lenge de klarer å stå på hodet. Med andre ord en samtale om noe annet enn det de har fått oppgave om å gjøre.

Etter andre økt inn i prosjektet skrev jeg i «lært» delen av GLL-loggen (vedlegg 6)

**Jeg:** *Rollene er kanskje litt for store? Vanskelige? Jeg tror jeg må endre litt på rollene, eller gjøre de enklere. For eksempel at de skal si minst 1 oppmuntrende setning til en annen iløpet av timen. Da kan det være mer oppnåelig for elevene, og lettere å sikre at alle faktisk tar et ansvar i å gjøre noe.*

Etter andre økt noterte jeg meg ned i loggen at jeg erfarte at de fire rollene jeg hadde tildelt elevene kanskje ble litt for store å forholde seg til. Jeg fant også det som en mulighet å kun bruke en rolle, og sikre at elevene hadde noe helt konkret å forholde seg til, som for eksempel en enkelt oppmuntrende kommentar.

Etter tredje økt inn i prosjektet skrev jeg i «lært» delen av GLL-loggen (vedlegg 7)

**Jeg:** *Rollene virker å bli en mer naturlig del av timen allerede, men jeg er litt usikker på om de faktisk tenker på dem underveis.*

I loggen skrev jeg at rollene virker å bli en naturlig del av timen. Tanken bak var at underveis i økta var det ingen elever som stilte spørsmål om rollene, og det virket å falle naturlig for dem at de hadde et ansvar da de gikk inn i timen. Samtidig var jeg usikker på om de tenkte på rollene sine, da jeg ikke klarte å fange opp mange oppmuntrende kommentarer underveis i økta.

Anders fant både noe positivt og negativt med undervisningen:

**Anders:** *Det er bra at man kan bli bedre kjent. Det dårlige er at noen kan melde seg ut.*

Anders synes det er positivt at en kan bli bedre kjent. Samtidig påpeker han at noen kan melde seg ut, og at det tenker han er dårlig.

På spørsmål knyttet til om prosjektet som helhet svarer en informant:

**Adam:** *Det har vært uvant.*

**Jeg:** *Hva har vært uvant?*

**Adam:** *Fordi vi pleier aldri å ha sånne kort før.*

Informanten bemerker seg at det har vært uvant fordi de aldri har hatt rollekort tidligere.

### **Tanker om at prosjektet er over:**

Med utgangspunkt i at prosjektet var over hadde elevene flere tanker de ønsket å dele. Lars svarte:

**Lars:** *Det blir nok bare mer av det vi gjorde før prosjektet. Mer everyman for eksempel.*

Lars forventer at det skal bli som før, og legger ved at «everyman», også kjent som enmannskanonball høyst sannsynlig vil prege kroppsøvinga fremover.

En annen informant skulle ønske at vi fortsatte med prosjektet

**Kai:** *Det er litt trist, fordi det var veldig artig.*

Kai mener at det har vært artig å delta i prosjektet. Han synes det er trist at det er over.

På linje med Kai, svarer Julius:

**Julius:** *Jeg synes prosjektet var litt kort.*

**Jeg:** *Synes du det burde vare lengre?*

**Julius:** *Ja.*



Julius oppsummerer prosjektet med at det var litt kort, og at han gjerne ville at det skulle vare lengre.

## 6 Drøfting

I denne delen av oppgaven skal jeg forsøke å besvare problemstillingen gjennom drøfting av funn med utgangspunkt teori, forskning og lærerplanen. I første del av drøftingen skal jeg ta for meg hvordan temaene kan svare på hvordan innføringen av samarbeidslæring fungerer på 3. og 4. trinn. I problemstillingen står forskningsspørsmålene sentralt for å avgrense og spisse hva jeg faktisk har forsket på i problemstillingen. Jeg kommer også til å ta for meg hvordan forskningsdesignet og metoden kan ha påvirket svarene i min forskning.

### 6.1 Drøfting av hovedfunn 1: Elevers opplevelse av individuelt ansvar, hvor rollene blir vektlagt i svarene

Det ser ut til at flertallet av elevene trekker frem de tildelte rollene når de blir spurt om deres oppfatning av ansvar i prosjektet. Tidligere forskning på samarbeidslæring viser at implementering av faktoren «individuell ansvarlighet» ga stor positiv effekt på elevene i samarbeidslæring (Johnson et al, 1989, referert i Andreassen, 2010, s. 6) og Flatås (2021, s. 24) poengterer at for å øke effektiviteten innad i gruppa bør alle elevene få tildelte grupperoller med ulike ansvarsområder, jeg har derfor hatt fokus på å ansvarliggjøre av elevene gjennom roller. For å sikre at denne utviklingen skjer må elevene bli ansvarliggjort for å gjøre sin del av arbeidet (Johnson & Johnson, 1999, s. 71). Eksempelvis trakk flere informanter frem hvilken rolle de hadde, hva rollen innebar, samt hva de hadde fått utført eller tenkt igjennom underveis i økta. På bakgrunn av dette vil jeg argumentere for at innføringen av samarbeidslæring med fokus på et individuelt ansvar har fungert gjennom ansvarliggjøre av elevene gjennom disse rollene. Jeg ønsker samtidig å trekke frem at rollene både ble beskrevet som kjedelig, gøy, annerledes og forvirrende, noe som kan bety at ikke alle elevene var like begeistret for rollene. Det var med andre ord delte meninger om innføringen av de ulike rollene blant informantene.

Informantene påpekte også innsats og deltakelse utgjorde en del av ansvaret. Sentralt for metoden er at ansvar kan sikre utvikling (Johnson & Johnson, 1999, s. 71). Jeg forsøkte derfor å strukturere arbeidsoppgavene slik at de ble ansvarliggjort gjennom elevenes deltagelse. Alle parter skal være involvert i samarbeidet, uten gratispassasjerer (Imsen, 2020, s. 438). Tanken var at gjennom dette ansvaret, skulle hvert enkelt individ arbeide mer effektivt for å nå et positivt resultat for gruppen som helhet. Elevene skulle vite hva hver enkelt skulle bidra med, og hvilket ansvar de selv hadde. En elev kunne være utstyrsansvarlig, og hadde et ekstra

ansvar for at gruppen tok inn og ut det utstyret de trengte. I tråd med at ansvaret ikke kan fraskrives gjennom å skylde på andre elever i gruppa (Imsen, 2022, s. 439) må hver elev ta ansvar for egne handlinger eller ikke handlinger. I forberedelsene til første undervisning var jeg derfor tydelig på at selv om de hadde tydelige ansvarsområder innad i gruppa, skulle alle bidra og hjelpe. For eksempel om de skulle ta inn og ut utstyret til hinderløypa, var det ikke bare den ene som var utstyrsansvarlig som skulle finne frem alt utstyret. Gruppemedlemmet med rollen «utstyrsansvarlig», skulle ha et «overordnet» ansvar for at gruppa sammen fant frem og ryddet utstyret de trengte.

Informantenes opplevelser av rollene viste at det var delte erfaringer innad i gruppen. Funnene kan tyde på at innføringen av roller kan oppfattes som gøy, kjedelig, forvirrende og annerledes. Samtidig viser funnene at flere av informantene hadde forstått de ulike rollene og var bevisst på dem underveis i økta. I samarbeidslæring er elevenes oppgaver i aktiviteten klart formulert, og deres roller i gruppen er tydelig definert (Flatås, 2022, s. 21). I tråd med funnene kan en se at de tydeligere definerte ansvarsområdene ble ulikt oppfattet.

De ulike rollene bidro også til at elevene sa og gjorde ting de nødvendigvis ikke hadde gjort uten de tildelte rollenes og ansvar. Dette kan indikere at rollene hadde en påvirkning på opplevelsen av ansvar i undervisningen, og at grupperoller kan ha fungert som del av innføringen av samarbeidslæring med fokus på individuell ansvarlighet. Samtlige ga tilbakemelding i intervjuene at de var bevisst på rollene, og sa selv at de gjennomførte rollens oppgaver, med forbehold om de så et behov. For eksempel påpekte en informant som var ordfordeleren, at han ikke trengte å gjøre noe fordi alle i gruppa fikk snakke. Elevens forklaring kan tyde på at han har reflektert over rollens oppgave i et læringsfelleskap, og i overenstemmelse med kjerneelementet «Deltagelse og samspill» der elevene skal reflektere over samspill og samhandling (Kunnskapsdepartementet, 2019) viser denne eleven at han har reflektert om det var nødvendig å gripe inn for at alle skulle snakke. I samsvar med den proksimale utviklingssonen, skjer utviklingen gjennom en prosess som involverer individet og de sosiale relasjoner. I denne prosessen tolkes og inkorporeres omgivelsene i elevens tenkning, samtidig som utviklingen læringsprosessen former forståelsen av disse omgivelsene (Skrefsrud, 2023, s. 111-112). Funnet kan derfor indikere at eleven har reflektert og tolket omgivelsene sine, og kommet frem til at han ikke trengte å gripe inn. Dette funnet kan sies å være på linje med resultatene fra forskningen til Dyson et al. (2021, s. 149) der samarbeidslæringens struktur i undersøkelsen bidro til at elevene oppnådde sosiale læringsresultater.

På bakgrunn av tilbakemeldingene hvor det kom frem at det var blandende følelser knyttet til rollene, endret jeg på rollene basert disse tilbakemeldingene. Praktisk aksjonsforskning innebærer å åpne opp for andres perspektiver og å handle for elevens beste selv om den er selvdreven fra forskeren (Ulvik (2022, s. 42) Jeg forsøkte følgelig å gjøre endringer for at rollene skulle oppfattes som interessant for flere av elevene. Alle ble i tredje økt derfor oppmuntret (Vedlegg). Grunnen til at jeg valgte «oppmuntret» som den eneste rollen, var fordi jeg ønsket at rollene skulle være «enklere» å forholde seg til for elevene, da alle fikk planlagt konkrete oppmuntrende kommentarer de skulle si til sine medelever, istedenfor å ha flere roller som elevene kanskje ble litt for «løse» og utfordrende å forholde seg til. I loggen har jeg ført opp at jeg opplevde enkelte roller som litt store og vanskelige for elevene, og derfor ønsket å gjøre de mer konkret gjennom å kun ha noen enkle kommentarer de kunne oppmuntre hverandre med. I gjennomføringen av rollene så jeg på det som sentralt at elevene skulle ha en forventning om å klare å mestre disse tydelige oppgavene. I henhold til Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 18-21) baserer mestringsforventninger seg på elevens tidligere erfaringer med å overvinne lignende utfordringer en står overfor. Det av avgjørende når elever skal lære nye ferdigheter å starte på et nivå og bevege seg i et tempo fremover som fremmer en positiv tro på egen mestring. Endringen av rollene i tredje økt (vedlegg 3) da alle ble satt til å være oppmuntret, følte som et steg tilbake. Dersom jeg skulle gjort noe annerledes ville jeg muligens lagt lista lavere fra starten av, for eksempel ved å gi alle kun en rolle å forholde seg til.

Et interessant funn som er verdt å diskutere, er at en av informantene, som hadde rollen som oppmuntret, nevnte at han var mer oppmuntrende enn vanlig i undervisningen. I tråd med tidligere forskning på samarbeidslæring Dyson et al. (2021, s. 146) kom det frem at elevene gjennom samarbeidslæring forsto at det å oppmuntre og hjelpe hverandre var viktig for at de skulle klare oppgavene. Det ga elevene også en god følelse. Informanten presiserte samtidig at aktivitetene hadde en påvirkning på om det var naturlig å gi oppmuntrende kommentarer. Dette kan indikere at selv med et individuelt ansvar om å gi oppmuntrende kommentarer, er aktivitetene vel så viktig for å skape et naturlig miljø for at elevene skal si dem. En kan derfor tenke seg at en kombinasjon av riktig aktiviteter og roller vil tilrettelegge for at elevene gjennomfører de tildelte rollene da det faller dem mer naturlig. At eleven opplevde det som mer naturlig å si oppmuntrende kommentarer i samarbeidslæringsprosjektet, kan tyde på at samarbeidslæring som en tilnærming kan tilrettelegge for at det er mer naturlig å gi positive

kommentarer til hverandre. Flere av elevene fortalte at metoden gjorde at de kom med flere oppmuntrende kommentarer enn vanlig, noe som underbygger dette poenget.

## **6.2 Drøfting av hovedfunn 2: Oppgavene skaper naturlig positiv gjensidig avhengighet, på godt og vondt**

I denne delen av drøftingen skal jeg svare på hvordan innføringen av samarbeidslæring med fokus på gjensidig avhengighet fungerte basert på elevenes tilbakemeldinger og min loggføring. Et gjennomgående funn er at elevene opplever det som naturlig å være avhengig av hverandre for å nå målet, og samtlige elever påpeker at uten hverandre hadde det vært utfordrende å komme i mål. Funnene kan tyde på å at oppgavens struktur gjorde det nødvendig for elevene være positiv gjensidig avhengig av hverandre. Samtidig som en kan se at avhengigheten stort sett er positiv, beskrev elevene også utfordringer med å være avhengig av hverandre for å klare oppgavene. Med andre ord gjør strukturene på arbeidsoppgavene det slik at elevene er avhengig av hverandre på godt og vondt.

### **6.2.1 Elevene rapporterte at det var naturlig å trenge hverandre**

Samtlige elever opplevde det som en selvfølge at de måtte hjelpe hverandre for å klare de tildelte arbeidsoppgavene. De påpekte også at de ble sterkere dersom alle bidro, og uten hverandres hjelp hadde ikke oppgavene gått an å gjennomføre. Kjernen i samarbeidslæring ligger i at elevene er positive gjensidig avhengig av hverandre, og at hver økt må etablere felles læringsmål (Johnson & Johnson, 2002, s. 96). Ut fra elevenes beskrivelser knyttet til det å trenge hverandre for å klare oppgavene, kan derfor funnet indikere at innføringen av samarbeidslæring lyktes med å etablere en felles forståelse blant elevene om at de er positivt avhengig av hverandre for å oppnå et mål. En sentral del av samarbeidslæring er at elevene opplever at de er positive avhengige av hverandre for å oppnå et godt resultat (Flatås, 2022, s. 16). I den sammenheng var også et funn i studien at når elevene meldte seg ut, eller ikke ønsket å gjøre sin del, gikk det utover hele gruppen på en negativ måte. Dette kan sees på som en utfordring for samarbeidslæring som tilnærming, for hvis en elev velger å melde seg ut, kan det ødelegge for resten av gruppen. I og med at sosiale ferdigheter som å oppmuntre var noe elevene skulle øve på, kan det hende at når noen melder seg ut, at resten av gruppen blir utfordret positivt, for da kan de kanskje med støtte fra lærer, øve på å oppmuntre fremfor negativ kommunikasjon. Med utgangspunkt i den den proksimale utviklingszone, som

vektlegger forståelsen av hvordan dialog og interaksjon kan skape kognitive læringen og utvikling (Skrefsrud, 2023, s. 111) vil kommunikasjon og veiledning fra læreren være sentralt for elevens læring i slike situasjoner. Læreren må derfor være raskt på ballen for å ordne opp i eventuelle situasjoner som oppstår, spesielt hvis arbeidsoppgaven er strukturert slik at det er nødvendig å være et spesifikt antall elever på gruppen, for eksempel i “napp hale” aktiviteten fra økt 1 (vedlegg 1).

Med tanke på at elever kan velge å trekke seg i en aktivitet, og at et plutselig fravær kan påvirke gruppen, kan dette sees fra ulike perspektiver. En positiv side er at elevene blir ansvarliggjort gjennom deltakelse, læring, innsats og ansvar for gruppen. Imsen (2020, s. 439) forklarer at elevene deler et felles ansvar for hverandres læring i samarbeidslæring. For eksempel, økt 2 (vedlegg 2), der elevene skulle støtte hverandre gjennom forskjellige hinderløyper, måtte alle bidra for at gruppen skulle lykkes. Dette viser hvordan den gjensidige avhengigheten i samarbeidet er essensielt for å oppnå et positivt resultat. På den andre siden kan elevens utmelding ha negative konsekvenser for både gruppen og eleven som melder seg ut, og dette kommer frem tydelig for andre. For eksempel, i aktiviteten «napp hale» i første økt (vedlegg 1) valgte en å melde seg ut og gruppen klarte ikke å fortsette med oppgaven, og jeg måtte hente inn en elev fra en annen gruppe. I etterkant av hendelsen rapporterte en elev at alt ble kaotiske når en på gruppen forsvant. For eleven som trakk seg, kan det ha føltes kjipt å være den som «svekket» gruppen ved å trekke seg. Det kan være mange grunner til at en elev melder seg ut, for eksempel manglende mestringstro, som spiller en sentral rolle i hvordan en håndterer utfordringer (Benight & Bandura, 2004, s. 1131). En annen grunn kan være at gruppen hans ikke viste forståelse for at han opplevde aktiviteten utfordrende, eller at han ikke følte på å bli inkludert i samarbeidet. Det er vanskelig å påpeke hvordan han trakk seg, da jeg ikke spurte eleven om det i etterkant av undervisningen. Samtidig er det viktig å understreke at elevene etter 4. trinn skal ha kompetanse i å forstå og inkludere hverandre uansett forutsetninger (kunnskapsdepartementet, 2019). Derfor skal de andre elevene vise en inkluderingsholdning hvis en på gruppen viser frustrasjon eller utfordringer ved en oppgave. Med andre ord, kan denne spesifikke hendelsen vise at de er og kanskje at de muligens med flere lignende oppgaver gradvis vil erverve seg denne sosiale ferdigheten. Denne tanken kan støttes opp gjennom Vingdal (2014, s. 60-61) sin beskrivelse av at eleven lærer best gjennom mange repetisjoner og øver på reelle situasjoner.

## 6.2.2 Metoden kan legge til rette for et samarbeid elevene mellom

Basert på at samarbeidslæring er en læringsmetode der små grupper arbeider mot et felles mål (Flatås, 2022, s. 9) og gruppene er preget av et kollektivistisk perspektiv (Imsen, 2020, s. 438), vil en kunne argumentere for at metoden løfter frem et krav om samarbeid elevene mellom. I henhold til prinsippet om at hver samarbeidsleksjon skal etablere et felles mål for gruppene som innebærer en positiv gjensidig avhengighet (Johnson & Johnson, 1999, s. 70-71), oppfatter jeg metoden som springbrett til å fremme et godt samarbeid. Fra et lærerperspektiv kan metoden derfor være med på å sikre at et samarbeid mellom elevene faktisk skjer, da de trenger hverandre for å klare oppgavene. En av informantene påpekte blant annet at han så muligheter for å bygge tillit og at han bemerket seg noe annerledes ved gruppesammensetningene, uten å klare å forklare nøyaktig hva. Casey og Goodyear (2015, s. 58) erkjenner samarbeidslæring som en tilnærming som er passende for kroppsøvningsfaget, ettersom den stimulerer til aktivitet, kognitiv forståelse og fremmer sosiale og følelsesmessige ferdigheter hos elevene (Casey & Goodyear, 2015, s. 57-58). Dette kan antyde at samarbeidslæring som metode kan fungere som en variasjon til å oppnå læringsmål i kroppsøvningsfaget.

Kjerneelementet «deltagelse og samspill i bevegelsesaktiviteter» innebærer at elevene skal løse, håndtere utfordringer i et læringsfelleskap, inkludere og anerkjenne hverandre uavhengig av forutsetningene (Kunnskapsdepartementet, 2019). På spørsmål om elevene trengte hverandre for å løse oppgavene i undervisningen, kom det frem at flere så på det som en selvfølge at de trengte hverandre. Eksempelvis forklarte en elev at gruppen hadde vært ute av leken «hvert nanosekund» om de ikke hadde samarbeidet. Dette er både i overensstemmelse med Flatås (2022, s. 16) som beskriver at kjernen i samarbeidslæring er at elevene tenker «vi», istedenfor «jeg» og Imsen (2020, s. 438) som påpeker at metoden avviser den konvensjonelle individualistiske tilnærmingen og erstatter den med et «vi»-perspektiv, der klassen handler og tenker som et felleskap (Imsen, 2020, s. 438). I et av intervjuene kom det frem at en elev brukte ordet «vi» seks ganger i et svar, dette kan tyde på at innføringen har fungert ettersom noen elever tenkte «vi» istedenfor «jeg» for noen av elevene. Dette kan peke på at på at innføringen av samarbeidslæring har bidratt til at noen av elevene erfart undervisningen gjennom et «vi»-perspektiv.

Med utgangspunkt i at innføringen av samarbeidslæring kan vise seg å legge til rette for et samarbeid elevene mellom, kan en argumentere for at samarbeidslæring står sterkt forankret i kroppsøvingfaget. Sentralt i faget er at elevene skal løse og håndtere utfordringer, reflektere over samhandling, samspill og likeverd (Kunnskapsdepartementet, 2019). Med utgangspunkt i Johnson og Johnson (1999, s. 71) som påpeker at elevene lærer sammen sånn at de i etterkant kan prestere bedre individuelt, og den proksimale utviklingssonen som bygger elevenes potensiale gjennom å lære fra hverandre (Vygotsky, 1978, s. 86) kan derfor den metoden sees på som nyttig knyttet til lærerplanens mål for faget. Med dette som bakgrunn, kan en derfor argumentere for at samarbeidslæring kan legge til rette for elevenes læring, og at det kan skje gjennom at de lærer fra hverandre i et samarbeid. Etersom kroppsøvingfaget er et læringsfag, opplever jeg at den positive gjensidige avhengigheten derfor kan brukes som et effektivt verktøy for å «tvinge» frem et positivt samarbeid i gruppene.

### **6.3 Drøfting av hovedfunn 3: Mine og elevenes erfaringer med innføringen av samarbeidslæring**

I denne delen av drøftingen skal jeg legge frem min og elevers generelle opplevelse av hvordan innføringen av samarbeidslæring har fungert på 3. og 4. trinn. Jeg skal blant annet redegjøre for hvordan metoden tilbyr variasjon, skaper en annerledes dynamikk, at metoden nødvendigvis ikke treffer alle elevene, muligheter og utfordringer, lærerens påvirkning, og til slutt et kritisk blikk på forhåndsarbeidet.

#### **6.3.1 Innføringen av samarbeidslæring tilbyr variasjon**

Som redegjort for tidligere, viser forskning at samarbeidslæring har positiv innvirkning på læring sammenlignet med individuell og konkurransebasert læring (Johnson et al, 2000, s. 2). I tråd med dette, vitner min erfaring om at tilnærmingen kan ha en rekke positive innvirkninger på undervisningen. Samarbeidslæring som metode har eksempelvis tilført mine undervisningsmetoder en rekke nye aspekter, som har bidratt til variasjon i undervisningen. Dette er i samsvar med lærerplanen, hvor det understrekes at tilpasset opplæring hovedsakelig skal skje tilpasset gjennom variasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). På bakgrunn av dette, ser jeg samarbeidslæring som en godt egnet metode for å tilrettelegge for variert undervisning i kroppsøvingfaget. Dette i samsvar med elevenes opplevelse, ettersom flere ga uttrykk for at de opplevde endring og variasjon i undervisning etter samarbeidslæring ble



innført som metode. De trakk blant annet fram nye grupper, nye aktiviteter, nytt utstyr og rollekort som eksempler på variasjon. I tillegg pekte de på muligheten for å bli bedre kjent, risikoen for at noen kunne melde seg ut og den gjensidige avhengigheten til hverandre som nye aspekter ved kroppsøvingsundervisningen. I det hele tatt, opplevde de det som nytt og gøy å ha en «jobb» i en lek, til tross for at oppleggene tidvis kunne være forvirrende. Dette er noen av forskjellene rapportert fra elevene og meg, som skiller seg fra den ordinære undervisningen. Funnene kan følgelig sies å vitne om at metoden tilrettelegger for variasjon, som er i tråd med Andreassen og Tillers (2023, s. 16) analyse av lærerplanen der de argumenterer for at læreren har fått stort rom til å tilpasse og variere arbeidsmåte. Ifølge en kartleggingsstudie som fant at lærere og elever opplever at instruksjonsmetoden som dominant i grunnskolen (Moen et al., 2018, s. 74), kan eksempelvis det at elevene finner endringer i undervisningen fra det de er vant til, indikere at innføringen av samarbeidslæring har fungert som en variasjon. Da det er jeg som vanligvis har kroppsøvingsundervisningen med denne klassen, kan jeg bekrefte at instruksjonsmetoden er dominerende og at innføringen av samarbeidslæring har vært nytt for både meg og elevene.

### **6.3.2 En annen «dynamikk» i undervisningen**

Et annet funn i prosjektet var min erfaring med at samarbeidslæring skapte en annerledes dynamikk blant elevene. Dette kan sees i lys av sosiokulturell læringsteori der barnets erfaring og bruken av den står sentralt (Faldet et al, 2023, s. 11). I min egen GLL-logg (vedlegg 5) noterte jeg at elevene engasjerte seg i diskusjoner om hvordan de kunne komme seg raskest mulig fra den ene siden til ande. Utviklingen av samarbeidslæring som modell oppsto som en respons på bekymringer rundt utviklingen av elevenes mellommenneskelige ferdigheter i de tradisjonelle læringsmiljøene preget av konkurranse og individuell læring i skolen (Casey & Goodyear, 2015, s. 57). Forankret i funnet og utviklingen samarbeidslæring som modell kan en se at det tverrfaglige teamet «Demokrati og medborgerskap» står i samsvar med at elevene skal få kunnskap om demokratiske verdier, der elevene skal håndtere og respektere uenigheter, og tenke kritisk (Kunnskapsdepartementet, 2019). Min erfaring av at elevene diskuterte hvordan de skulle løse oppgaven viser følgelig at samarbeidslæring som metode gir dem trening i å forholde seg til og respektere ulike meninger. De må også tenke kritisk knyttet til hvordan de skal løse ulike problemer, eksempelvis gulv er lava (vedlegg 1) der det er mange strategier for å forflytte seg uten å treffe gulvet.

### **6.3.3 Samarbeidslæring treffer nødvendigvis ikke alle elevene**

I analysen av dataene oppdaget jeg også at elevene fant metoden forvirrende og elementer av den ble rapportert som kjedelig. Selv om eleven ikke kunne sette fingeren på hva som var forvirrende, opplevde han at noe manglet. På linje med forskningen til Bjørke (2020, s. 57-58), trengte enkelte elever opp til 17 leksjoner med samarbeidslæring før de fant sin plass i gruppearbeidet. Dermed kan metoden anses som tidskrevende for enkelte elever å forstå. Innføringen av samarbeidslæring kan derfor være et alternativ for å variere undervisningen. Likevel, som Vingdal (2014, s. 60) understreker, er gruppearbeid en mulighet for læring, men resultatet sikrer nødvendigvis ikke god læring.

### **6.3.4 Lærerens erfaringer og klasseledelse vil påvirke hvordan innføringen fungerer**

I innføringsfasen erfarte jeg at det var overveldende mye å håndtere på en gang, både for meg og elevene. Etter første økt loggførte jeg (vedlegg 5) at det var lurt å lage «flashcards» og gjennomgå rollene dagen før først undervisningsøkt i gymsalen. Jeg opplevde at første økt med innføring var preget av i overkant med informasjon og ventetid, en kan basert på denne erfaringen argumentere for at det hadde vært svært utfordrende å gi elevene denne informasjonen i samme økt som de skulle ta til seg alt annet som var nytt. Kanskje dette var en suksessfaktor? Jeg opplevde videre at det var høye krav til god klasseledelse gjennom kontinuerlig å være «raskt på ballen» i en rekke situasjoner for å sikre god undervisning. Aasland og Engelsrud (2021, s. 2-3) beskrivelse av at læreren må bruke metodikk, didaktikk og pedagogikk for å oppnå god undervisning, der en fremmer læring og sosial utvikling. For eksempel da en elev valgte å melde seg ut av undervisningen i økt 1 (vedlegg 1), måtte jeg raskt omorganisere gruppene for at oppgavene skulle være gjennomførbare. Dette er i overenstemmelse med Lyngstads (2021, s. 19) beskrivelser av at læreren ikke er født med en profesjonskunnskap som forbereder en på alle utfordringene som oppstår i undervisningen, og at det er gjennom å løse oppgaver over tid som vil gjøre et læreren tilegner seg denne kunnskapen. Underveis i aksjonen opplevde jeg behovet for endringen for å forbedre undervisningen. Etter den første økta la jeg merke til at starten var langsom. Jeg endret derfor tilnærmingen for den neste økten ved å iverksette aktivitet fra sekundet økta startet, slik at elevene ikke trengte å vente på hverandre før de fikk utdelt informasjon. En elev bemerket seg også at de vanligvis hadde en oppvarming i intervjuet, noe jeg tolket som et hint om at det

var kjedelig å vente på at alle sto klare før de ble satt i gang. Funnene kan tyde på jeg måtte tilpasse meg og lære for å oppnå bedre undervisning i prosjektet.

Faldet et al (2023, s. 11) understreker også at lærerens rolle avgjørende for læringen i et sosiokulturelt læringsperspektiv. I den sammenheng kan en argumentere for at hvis innføringen av samarbeidslæring skal fungere optimalt, bør læreren ha erfaringer gjennom praksis og utdanning, slik at elevene lærer bedre. Jeg opplevde at min erfaring kanskje ikke strakk til i disse situasjonene. Hadde jeg klart se situasjonen tidligere, kunne jeg kanskje unngått at eleven dro fra gruppa. En sannsynlig forklaring på at jeg ikke alltid klarte å være i forkant eller forhindre uønskede situasjoner, er min manglende erfaring med samarbeidslæring. Det er følgelig nærliggende å tenke at jeg med større rutine og erfaring med metoden kunne forbedret gjennomføringen av øktene, som i sin tur kunne fått innvirkning på både mine og elevenes opplevelse av undervisningsoppleggene. Med andre ord, læreren kan ha stor innflytelse på om metoden fungerer eller ikke for elevene.

### **6.3.5 Et kritisk blikk på forhåndsarbeidet til innføringen av samarbeidslæring**

Jeg har erfart gjennom dette aksjonsforskningsprosjektet at innføring av samarbeidslæring krever mye forhåndsarbeid. Aasland og Engelsrud (2021, s. 2-3) understreker viktigheten av at lærere bruker sin kunnskap innen didaktikk, fag, metodikk og pedagogikk på en måte som fremmer både sosial utvikling og læring for å oppnå god undervisning. Min forståelse av metoden har kanskje ikke vært god nok, og et resultat har muligens vært at jeg brukte forholdsvis mye tid på planleggingen. Flatås (2022, s. 10) peker på at for å begynne med samarbeidslæring, behøver læreren ikke endre alt. En kan starte med små skritt. Min erfaring i aksjonen var likevel at til tross for å ta små skritt i implementeringen av samarbeidslæring, var planleggingsfasen tidskrevende, dette for å sikre gode forutsetninger for å kunne oppnå god undervisning. Jeg har i planleggingen for det første prioritert å anvende Flatås (2022, s. 9) beskrivelse av metoden, hvor han trekker frem at den innebærer å ha to til fire elever som arbeider sammen mot et felles mål. For det andre ønsket jeg å ha at samarbeidet skulle støtte tuftes på Imsen (2020, s. 439) forklaring av at alle parter skal være involvert hele veien, uten gratispassasjerer. For det tredje, ønsket jeg å vektlegge prinsippene individuell ansvarlighet og positiv gjensidig avhengighet. Med dette som utgangspunkt måtte jeg utarbeide et kooperativt design og strukturer som oppfylte og innfridde samarbeidslæringsprinsippene som jeg ville forske på, slik at jeg faktisk holdt på med innføringen av samarbeidslæring. Dette tok tid. Kanskje jeg burde undersøkt i større grad om det fantes ferdige undervisningsopplegg?

Da kunne jeg kanskje klart å fokusere mer på det jeg ønsket. Samtidig ønsket jeg å erfare hvordan det var å utvikle samarbeidsstrukturer på egenhånd, da mitt eget læringsutbytte ville maksimeres ved å ha et eierforhold til opplegget.

Selv om jeg valgte å vektlegge to av de fem grunnleggende prinsipper for samarbeidslæringen, som er lagt frem av Johnson og Johnson (1999, s. 70-71), har selv disse små skrittene blitt opplevd som store for meg. I loggen (vedlegg 7) noterte jeg eksempelvis at det var utfordrende å holde fokus både på læringsmål og holdningsmål, samtidig som jeg skulle innføre samarbeidslæring, da jeg var opptatt av at undervisningen skulle fungere. Jeg erfarte at det ble litt for mange ting å holde styr på. Jeg erfarte derfor at mitt møte med samarbeidslæring med utgangspunkt i Flatås (2022, s. 10) råd om å starte med små steg og ikke forsøke å revolusjonere hele undervisningen på kort tid, har vært avgjørende for innføringen av samarbeidslæring. I likhet med Bjørke (2020, s. 59), hvor lærerne rapporterte om å først se utfordringen i starten av prosessen med samarbeidslæring, opplevde jeg også en høy terskel i starten. Selv om jeg i forkant og etterkant av prosjektet ser på samarbeidslæring som en metode med stort potensiale, opplevde jeg også utfordringer. Ulvik (2022, s. 40) beskriver at aksjonsforskningens mål er å vinne innsikt, bedre elevenes læring, utvikle refleksjon og skape positive endringer i skolen. Dette samsvarer med det jeg har kommet frem til, nemlig at prosessen har vært utrolig lærerik, men samtidig har det vært krevende, spesielt ettersom det var en innføring der elevene ikke hadde erfaring med metoden fra før. I den sammenheng kan en derfor stille seg spørsmålet, har en lærer tid til å innføre samarbeidslæring i en klasse? Tidligere forskning resonnerer med egen erfaring fra denne studien; i en travel lærerhverdag så lærerne først utfordringer før de så muligheter (Bjørke, 2020, s. 59).

## **6.4 Et kritisk blikk på egen forskning**

### **6.4.1 Burde undersøkt om elevene mottok oppmuntrende kommentarer**

Basert på min erfaring med datainnsamling og analyse, anser jeg refleksivitet som et sentralt begrep knyttet til forskningen. En refleksiv forsker er bevisst på egne erfaringer, ståsted, subjektive teori og kan redegjøre for hvordan dette har bidratt til datainnsamlingen (Riese, 2022, s. 71). Mine refleksjoner over egne forforståelser, rolle, teoretiske grunnlag og innflytelse på forskningsprosessen er derfor avgjørende for hvilke innsikter som er oppnådd gjennom forskningsarbeidet. I arbeidet med å analysere dataen min og utskrivningen av

resultatdelen bemerket jeg meg at et gjennomgående svar knyttet til individuelt ansvar var at elevene trakk frem rollene sine. I den sammenheng spurte jeg om de hadde fått gitt sin oppmuntrende kommentar, hvis de for eksempel hadde oppmuntrer som rolle. Samtlige elever svarte naturligvis på spørsmålet, men i etterkant tenker jeg at det burde blitt undersøkt om elevene opplevde å motta oppmuntrende kommentar fra andre i løpet av prosjektet. Dette kunne bidratt til å kaste ytterligere lys over deler av min problemstilling. For å bygge reliabilitet i en studie må forskeren reflekterer over undersøkelsen og hvordan han selv kan ha påvirket resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). I etterpåklokskapens navn, ser jeg derfor at med mer erfaring kunne intervjuguiden (vedlegg 8) vært utarbeidet bedre. Et av mine funn indikerte blant annet at flere informanter selv hevdet å ha utført sine roller som oppmuntrere. Ved å stille informantene spørsmål om de selv opplevde å få positive kommentarer, kunne jeg fått bekreftet om dette faktisk stemte. Dette kunne følgelig bidratt til å fange opp hvorvidt informantene med oppmuntrerrollen svarte ut ifra det de antok at jeg ønsket å høre. Med andre ord, hadde jeg undersøkt rollenes virkning fra flere vinklinger, kunne det ha styrket troverdigheten til funnene.

#### **6.4.2 Begrensninger ved forskningen**

Basert på Postholm og Jacobsen (2018, s. 224), som understreker viktigheten av at forskeren reflekterer over egen påvirkning på resultatene av studien og gjør prosessen transparent for evaluering av andre, ser jeg på det som nødvendig å kommentere begrensninger som kan ha påvirket resultatene. Da jeg begynte aksjonsforskningen i januar, opplevde jeg et tidspress for å komme i mål med masteroppgaver. Med utgangspunkt i at jeg bare gjennomførte tre økter med innføring av samarbeidslæring, kan det tenkes at resultatene hadde vært annerledes hvis jeg for eksempel gjennomførte ti økter i stedet.

I og med at jeg har valgt å bruke en kvalitativ tilnærming, som ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 196-197) åpner opp for å gå i dybden på et mindre utvalg, kan resultatene heller ikke nødvendigvis sies å være representativ for den bredere populasjon, noe som kan begrense generaliseringsmulighetene for studien. Samtidig har ikke målet vært å generalisere, men i tråd med Nyeng (2018, s. 75) å verdsette dybdeforståelsen av et fenomen, som i dette tilfelle har vært å få et innblikk i elevenes og mine erfaringer med samarbeidslæring med fokus på to sentrale prinsipper fra metoden.

Til slutt vil jeg påpeke at min subjektivitet kan ha påvirket forskningen, gjennom for eksempel forming av problemstillingen og tolkningen av data. Jeg har samtidig forsøkt å være

refleksiv, noe Riese (2022, s. 71) som tidligere beskriver at innebærer at forskeren redegjør for egne erfaringer, teori og ståsted. Ettersom jeg er en uerfaren lærer tenker jeg følgelig at en burde ta i betraktning at det kan være mange variabler som har påvirket prosjektet, som jeg ikke nødvendigvis har tatt høyde for. I analysen av dataen for eksempel, kan en tenke seg at det er viktig informasjon jeg kanskje ikke har fanget opp, eller at subjektivitet har påvirket hvilken data jeg har valgt å trekke fram og vektlegge.

## 7 Oppsummering og konklusjon

Jeg vil i dette kapittelet oppsummere mine hovedfunn og forsøke å svare på problemstillingen med fokus på forskningsspørsmålene. For å svare hensiktsmessig på problemstillingen «Hvordan fungerer innføring av samarbeidslæring hos elever på 3. og 4. trinn i kroppsøving?» må jeg adressere forskningsspørsmålene “Hvilke opplevelser og erfaringer rapporterte elevene i om innføringen av samarbeidslæring med fokus på prinsippene positiv gjensidig avhengighet og individuell ansvarlighet?” og “Hvilke erfaringer og opplevelser sitter jeg med etter gjennomført prosjekt med innføring av samarbeidslæring?”.

I tråd med prinsippet om individuell ansvarlighet ser det ut til at flertallet av informantene fremhever de tildelte rollene når de blir spurt om deres oppfatning av ansvar i prosjektet. Noen informanter påpekte at rollene bidro til at de utførte oppgaver de kanskje ikke ellers ville gjort. Andre rapporterte imidlertid at de tildelte rollene ikke påvirket hva de gjorde i undervisningen. Basert på disse responsene kan det argumenteres for at det var delte erfaringer knyttet til rollene. Videre viser funnene variasjon i informantenes opplevelser i henhold til et individuelt ansvar. Noen oppfatter rollene som en morsom og engasjerende del av aksjonen, mens andre opplever dem som forvirrende og kjedelige. I lys av begrepet ansvar, fremkommer det at følelsen av ansvar også finner sted i selve aktivitetene, gjennom deltakelse og innsats. Funnet kan indikere at metoden har tilrettelagt for at alle må bidra til fremgang. Resultatene knyttet til positiv gjensidig avhengighet kan indikere at elevene så på det som en selvfølge å trenge hverandre for å klare de gitte oppgavene. Flere bemerket seg at de ikke ville klart oppgavene alene, og følte seg sterkere som gruppe. Det ble også nevnt at når noen trakk seg ut av aktiviteten, skapte det utfordringer for gruppen, noe som gjorde det vanskelig å fortsette. Med andre ord, funnene antyder at elevene i denne studien var gjensidig avhengig av hverandre, på godt og vondt.

Som prosjektleder og gjennom egen loggføring, opplever jeg å ha fått verdifull innsikt i hvordan innføringen av samarbeidslæring har fungert. Jeg merket at metoden brakte variasjon til elevene. Dette omfatter nye aktiviteter, utstyr og strukturer. Videre observerte jeg en endret dynamikk i undervisningen, der elevene i større grad diskuterte fremgangsmåter for å løse problemene de ble gitt.

Jeg opplevde også at samarbeidslæringen som tilnærming sto sterkt forankret i lærerplanen, da et av kjerneelementene i kroppsøvningsfaget er «deltakelse og samspill». Jeg erfarte at metoden kunne fungere som et springbrett for å tilrettelegge for samarbeid og deltakelse, hvor elevene var avhengig av hverandre for å nå felles mål. Rollene de ble tildelt kunne også bidra til å skape et individuelt ansvar. Tilbakemeldingene jeg fikk fra elevene varierte, der de så muligheter og utfordringer. Dette kan indikere at det var ulike meninger om innføringen av samarbeidslæring blant elevene.

Jeg erfarte også at læreren hadde en betydelig påvirkningskraft på undervisningen. Ettersom jeg var den som planla og gjennomførte all undervisning, opplevde jeg at jeg som lærere måtte være rask på ballen i en rekke situasjoner. Jeg opplevde også at innføringen krevde at jeg var påskrudd hele tiden, for at undervisningen skulle bli en «suksess». Dette førte til at jeg mistet litt fokus på læringsmålene som var satt, og konsentrerte meg i større grad på at elevene skulle skjønne alle de nye aktivitetene og strukturene de kanskje ikke var vant med fra tidligere. I den sammenheng der jeg planla mange nye aktiviteter og strukturer, der formålet var at de skulle være avhengig av hverandre for å oppnå et positivt resultat, brukte jeg mye tid på planleggingen. Selv om jeg møtte metoden med små skritt, ser jeg meg nødt til å se kritisk på tidsbruken av planleggingen og tilretteleggingen av en innføring av samarbeidslæring på 3. og 4. trinn, spesielt når jeg gjorde det alene.

Min erfaring var også at læreren hadde en betydelig innvirkning på undervisningen. Da jeg planla og gjennomførte all undervisning, følte jeg behovet for å kontinuerlig være påskrudd i ulike situasjoner. Jeg opplevde også at jeg måtte være oppmerksom og engasjert hele tiden for at undervisningen skulle gå som planlagt. Dette førte til at jeg noen ganger mistet fokus på de opprinnelige læringsmålene, og heller konsentrerte meg om at elevene skulle forstå hva de skulle gjøre til enhver tid. I forberedelsesfasen, hvor jeg planla mange nye aktiviteter og forsøkte å implementere strukturer som skulle fremme gjensidig positiv avhengighet for å oppnå positive resultater, fant jeg forhåndsarbeidet som tidskrevende. Jeg ser det derfor nødvendig å stille meg noe kritisk til planleggingen av en innføring av samarbeidslæring på 3. og 4. trinn.



## 8 Veien videre

Basert på mine funn kan samarbeidslæring som pedagogisk tilnærming sies å medføre både muligheter og utfordringer. Gitt mine og elevenes opplevelse av prosjektet, vil jeg ta orde for ytterlige forskning på samarbeidslæring, slik at man kan kaste mer lys over metodens potensiale. Jeg fant innføring av samarbeidslæring tidskrevende, og dette har fått meg til å reflektere over potensialet i den pedagogiske tilnærmingen, for eksempel ved å teste ut metoden i et større lærerteam ved en senere anledning. I en hektisk lærerhverdag kan det være utfordrende å ta fatt på en ny undervisningsmetode, selv med små steg. Likevel ser jeg mange muligheter for elevenes utvikling og læring hvis flere lærere går sammen om å ta for seg en metodikk som står sterkt forankret i dagens lærerplan. Et samarbeid mellom lærere i implementeringen av samarbeidslæring kan føre til at metoden blir mer naturlig for elevene, og flere vil muligens kunne få større utbytte av metodens mange muligheter. I løpet av prosjektet kunne lærere samarbeidet om å justere og evaluere praksisen underveis. Dette kunne også lettet på planleggingsansvaret og ført til kunnskapsdeling og utvikling gjennom et profesjonsfelleskap. Etter hvert som jeg tilegner meg mer erfaring med metoden, håper jeg at mitt fremtidige lærerteam vil ta del i veien videre med samarbeidslæring som metode.

## Referanseliste

Aasland, E. & Engelsrud, G. (2023) Kunnskapsformer i kroppsøvlingslæreres undervisning – en analyse av profesjonskunnskap. *Acta didactica Norden*, 17(3), 1-20.

<https://doi.org/10.5617/adno.9962>

Andreassen, Rune (2010). Samarbeidslæring – en god måte å utvikle elevenes leseforståelse på? En forskningsoversikt. *Acta Didactica Norge*, 4(1), 1-20.

<https://doi.org/10.5617/adno.1050>

Andreassen, S.-E. & Tiller, T. (2021). *Rom for magisk læring: En analyse av lærerplanen*. Universitetsforlaget.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.

Benight, C. C. & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: the role of perceived self-efficacy. *Behaviour Research and Therapy* 42(10), 1129-1148.

Bjørke, L. (2020). *The messiness and complecity of pedagogical change: Teachers' and students' experiences from implementing cooperative learning in physical education*.

[Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i innlandet.

Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE Publication Ltd.

Casey, A. & Goodyear, V. A. (2015). Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning Outcomes of Physical Education? A review of literature. *Quest*, 2015-01, Vol. 67 (1), s. 56-72.

<https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>

Dyson, B., Howley, D. & Shen, Y. (2021). 'Being a team, working together, and being kind': Primary students' perspectives of cooperative learning's contribution to their social and emotional learning. *Physical education and sport pedagogy*, 2021-03, Vol.26 (2), p.137-154

<https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1779683>

Faldet, A. -C., Skrefsrud, T. -A. & Somby, H. M. (2023). Vygotsky i forskning og praksis: Hvorfor rette blikket mot et sosiokulturelt lærings syn?. I A, -C. Faldet, T, -A. Skrefsrud & H. M. Somby. *Læring i et Vygotsky-perspektiv: Muligheter og konsekvenser for opplæring* (s. 9-18). Cappelen Damm Akademisk.

Flatås, R. M. (2022). *Samarbeidslæring i skolen: Metoder og øvelser* (2. Utg.).

Fagbokforlaget.

Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

Hestad, I. (2022). Aksjonsforskning med bildebruk som tema – et felles utviklingsarbeid med mål om å endre praksis. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis*:

- Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (195-209). Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (6. Utg.). Universitetsforlaget.
- Johnson, D. W & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67-73.  
<https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, B. (2000). Cooperative learning methods: A meta-analysis. ResearchGate.  
[https://www.researchgate.net/publication/220040324\\_Cooperative\\_learning\\_methods\\_A\\_meta-analysis](https://www.researchgate.net/publication/220040324_Cooperative_learning_methods_A_meta-analysis)
- Johnson, D. W & Johnson, R. T. (2002). Learning Together and Alone: Overview and Meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95-105.  
<https://doi.org/10.1080/0218879020220110>
- Kagan, S., Senlev, J. & Westby, F. (2018). *Cooperative learning – undervisning med samarbeidsstrukturer*. Oslo: GAN Aschehoug.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i kroppsøving (KRO01-05). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.  
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/KRO01-05.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. Utg.). Gyldendal.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen (5.–10. trinn). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B & Jacobsen, D. G. (2018). *Forskningsmetode: for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Riese, H. (2022). Introduksjon: Aksjonsforskning, kunnskapssyn og politisk innramming. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis: Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (15-32). Fagbokforlaget.

Sikt. (u.å). *Forske på egen arbeidsplass*. Hentet 6. April 2024 fra

<https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning/forske-pa-egen-arbeidsplass>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Universitetsforlaget.

Skrefsrud, T. -A. (2023). Vygotsky i forskning og praksis: Hvorfor rette blikket mot et sosiokulturelt læringssyn?. I A, -C. Faldet, T, -A. Skrefsrud & H. M. Somby. *Læring i et Vygotsky-perspektiv: Muligheter og konsekvenser for opplæring* (s. 103-118). Cappelen Damm Akademisk.

Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppøving i femårig lærerutdanning*. Gyldendal Akademisk.

Ulvik, M. (2022). Introduksjon: Aksjonsforskning – En oversik. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis: Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (39-58). Fagbokforlaget.

Vingdal, I. M. (2014). Fysisk aktiv læring, et helhetlig læringssyn. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 37-57). Gyldendal Akademisk.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

# Vedlegg

## Vedlegg 1 (Første øktplan)

### Økt 1: Samarbeidsaktiviteter

Fag: Kroppsøving  
Tema: Samarbeid - samarbeidsøvelser i mindre grupper 3-4 elever.  
Kompetansemål: Forstå kroppslig ulikhet mellom seg selv og andre, og inkludere andre i ulike bevegelsesaktiviteter.  
Læringsmål: Ta vare på hverandre gjennom tre samarbeidsaktiviteter, der dere får ulike oppgaver.  
Holdningsmål: Være en positiv elev i gruppa (hvordan snakke til andre i gruppa på en positiv måte?)  
Dato og tidsramme for økta: 45 minutter  
Antall elever: 16 stykk (15 deltagere).  
Trinn: 3. og 4. trinn

Tid	Hva	Hvordan	Hvorfor	Læremidler	Notat
5 minutter	Gruppeinndeling	Elevene stiller seg inn til veggen og blir fordelt i forhåndsbestemte grupper. Elevene skal jobbe i grupper på fire.	Elevene skal utføre oppgaver som krever et samarbeid. Forhåndsbestemte grupper kan bidra til å skape bedre utgangspunkt for en velfungerende gruppe, da kontaktlærer har hjulpet meg å sette sammen grupper og kjenner elevene godt.	Fløyte Liste over inndelte grupper	Roller: Utstyersansvarlig har ansvar for å få med de andre elevene å hente og rydde utstyr gruppen trenger.  Ordfordelere passer på at alle i gruppen er delaktig i samtalene og får ordet.  Oppmuntreeren skal bidra til å
	Rollefordeling	Jeg deler ut en rolle til hver person. Rollenes oppgaver varer gjennom hjelpeundervisningen.  Rollene skal være: Utstyersansvarlig, oppmuntreeren, ordfordeleren og veisøkeren. Rollelene blir delt ut på	Rollene innebærer et individuelt ansvar, og gruppeansvar. Hver elev vil få et individuelt ansvar gjennom å gjennomføre rollen sin gjennom timen.	16 laminerte kort med roller elevene har laget på forhånd. Jeg deler ut rollene til de forskjellige elevene.	støtte og gi positive tilbakemeldinger til gruppa.  Veisøkeren skal sørge for at gruppa jobber mot målet og holder seg til oppgaven.

		laminerte kort til hver enkelt elev. Rollene er også forhåndsbestemt, da jeg har en tanke om hvilke elever som kan mestre hvilke roller.			
15 minutter	Aktivitet 1: Gulver lava. Forflytning av trebenker, og to mindre matter.	Hver gruppe får utdelt to matter og en stor benk. I gruppene skal de forflytte seg fra den ene veggen, og tilbake til den andre uten å være borti gulvet (med benken og mattene må være med hele veien). Øvelsen krever god kommunikasjon og et samarbeid for at forflytningen skal finne sted. Spesielt da benken er tung.	Øvelsene krever at alle elevene bidrar. Det ligger derfor både et individuelt ansvar og gruppeansvar på elevene. De er positivt gjensidig avhengig av hverandre fordi da de ikke kommer i mål utenat alle i gruppa forflytter seg fremover uten at alle hjelper til. Elevene må derfor kommunisere og reflektere for å løse oppgaven effektivt. Ulike kropper og ferdigheter kan komme til nytte for å oppnå noe sammen.	4 store benker og 8 lette matter	
10 minutter	Aktivitet 2: Ballonglek	Elevene skal nå forsøke å nå over til den andre siden uten å miste ballongen i bakken. De kan ikke holde på ballongen, og må derfor slå	Aktiviteten krever at alle elevene er med på å frakte ballongen over til den andre siden. De har et ansvar individuelt og for gruppen gjennom	Ballonger. En ballong til hver gruppe + ekstraballonger hvis noen sprekker.	

		ballongen frem og tilbake til hverandre innad i gruppa samtidig som de beveger seg fremover. En regel er at de aldri kan slå ballongen til samme person som de fikk ballongen fra, og for at de skal komme i mål må alle elevene ha vært borti ballongen.	et felles mål som krever at alle har bidrar. De er samtidig positiv avhengig av hverandre, da gruppa kun kan bevege seg fremover om de andre slår på ballongen. Aktiviteten kan fremme inkludering ved å sørge for at alle i gruppen må delta aktivt for å nå målet.		
10 minutter	Aktivitet 3: Napp hale fra tornado	I grupper på 3 til 4 elever skal de samarbeide. Sammen skal de holde hverandre på skuldrene og lage en sirkel. En i gruppen skal starte på utsiden av sirkelen. På en av elevene som står i sirkelen skal det festes en hale bak i buksen. Elevene skal sammen manøvrere seg i en sirkler som en tornado. Samtidig som dette foregår skal den på utsiden skal forsøke nappe halen. Alle elevene bytter på hvem som er på utsiden ettehverv som de klarer å ta halen.	De som står i sirkel må forstå hverandres bevegelser, slik at de sammen snurrer i "riktig" retning, da bil deft bli utfordrende for eleven på utstiden å ta halen. Elevene har med andre ord et felles mål om at den på utsiden ikke klarer å nappe halen. Aktiviteten krever et tett samarbeid og koordinasjon mellom gruppen for å unngå å miste halen. Forståelsen av andres bevegelser vil føre til suksess.	Haler eller vester som kan nappes.	

## Vedlegg 2 (Andre øktplan)

### Økt 2: Hinderløype

Fag: Kroppsøving  
 Tema: Samarbeid - Hinderløype  
 Kompetansemål: Forstå kroppslig ulikhet mellom seg selv og andre, og inkludere andre i ulike bevegelsesaktiviteter  
 Læringsmål: Forstå kroppslige ulikheter mellom seg selv og andre  
 Holdningsmål: Jeg er positiv og støttende til min gruppe  
 Dato og tidsramme for økta: 60 minutter.  
 Antall elever: 15 stykk  
 Trinn: 3. og 4. trinn

Tid	Hva	Hvordan	Hvorfor	Læremidler	Notat
5-10 minutter	Rollefordeling: Elevene plukker med seg et rollekort på vei inn døren (til gymsalen) for så å gå rett i lek - leker virus	Rollekortet skal leses og legges i lommen. Videre skal elevene gå rett i lek (virus). En elev har den, og om noen blir tatt må de legge seg ned. For å befri trengs det to elever som kan dra den som er tatt til en matte, der en blir "frisk/fri". Hvis to stykk hjelper å dra eleven, kan de ikke tar i prosessen. En elev kan også dra, men da kan han/hun risikere å bli tatt.	Mange elever virker veldig klare når timen starter. For at de ikke skal bruke opp tålmodigheten inntil veggen, og vente på andre at andre blir ferdig i garderoben, får de istedenfor gå rett i lek. Da har de kanskje mer tålmodighet til å høre om de kommende aktivitetene/informasjoner.  Elevene må reflektere og dele hvordan en kan være positiv eller støttende til hverandre i en aktivitet.		
2 minutter	Refleksjon over hvordan en kan være positiv eller støttende til sin gruppe arbeid.	Elevene står til veggen og blir stilt et felles spørsmål "Hvordan kan vi være positive			



		<p>eller støtte hverandre i en aktivitet?''.</p> <p>Elevene får 30 sekunder til å tenke selv, for så å snu seg til en elev de står ved siden av og dele svarene sine. Til slutt skal elevene i par fortelle hva de kom frem til foran hele klassen (think/pair/share).</p>			
5 minutter	Gruppeinndeling	<p>Elevene stiller seg inn til veggen og blir fordelt inn i forhåndsbestemte grupper. Elevene skal jobbe i grupper på fire.</p>	<p>Gruppene er forhåndsbestemt fordi jeg ønsker å ha et godt utgangspunkt for et vellfungerende samarbeid. I grupper på fire skal de få felles oppgaver.</p>	<p>Fløyte</p> <p>Liste over inndelte grupper</p>	<p>Roller:</p> <p>Utstyransvarlig har ansvar for å hente og rydde utstyr gruppen trenger.</p> <p>Ordfordeleren passer på at</p>
	Forklaring av roller.	<p>Jeg forklarer raskt hva rollene innebærer, i tilfelle noen har glemt det.</p> <p>Det er de fire samme rollene som sist.</p> <p>Oppmuntreeren, ordfordeleren, veisøkeren og utstyransvarlig. Rolleleene blir delt ut på laminerte kort til hver enkelt elev.</p>	<p>Rollene innebærer et individuelt ansvar og gruppeansvar. Hver elev vil få et individuelt ansvar gjennom å gjennomføre det som kreves av den utdelte rollen.</p>	<p>16 laminerte kort med roller.</p>	<p>alle I gruppen er delaktiv i samtalene og får ordet.</p> <p>Oppmuntreeren skal bidra til å støtte og gi positive tilbakemeldinger til gruppa.</p> <p>Veisøkeren skal sørge for at gruppa jobber mot målet og holder seg til oppgaven.</p>

5 minutter	Oppgaveforklaring – Lag hinderløype	<p>Hver gruppe skal sette opp en hinderløype fra den ene veggen til den andre. Totalt vil det bli fire hinderløyper bortover i gymsalen. En hinderløype per gruppe, alle gruppene har altså sine egne grupper.</p> <p><b>VIKTIG!</b></p> <p>Gruppen må samlet klare hinderløypa. Alle skal holde fast i hendene til hverandre, for eksempel om det er fire på en gruppe, må alle fire holde hender samtidig som de klarer løypa de har lagd.</p>	<p>Elevene skal holde hender gjennom hele hinderløypa fordi de skal ha et felles mål om å lage en løype de klarer sammen. For eksempel om de setter opp et vanskelig hinder, må de tenke på hvert medlem og om alle kommer seg gjennom samtidig som de holder hender.</p>	<p>Masse puter, matter, trampett, og hinder fra garasjen (boden). Vester i forskjellige farger.</p>	
15 minutter	Gruppene øver sammen på hinderløypa (sin egen oppsatte løype).	<p>Når gruppe har satt opp sine hinderløyper får de tid til å øve seg på sin egen hinderløype. De skal prøve å lage den kuelste hinderløypa og sammen løse hvordan de skal komme seg igjennom hinderløypa samtidig som de holder hender. For at løypa skal bli godkjent, må de klare løypa selv.</p>	<p>At elevene må holde hender krever et bidrag fra hver enkelt elev. Det ligger derfor både et individuelt ansvar og gruppeansvar på elevene. De er samtidig positivt gjensidige avhengig av hverandre, da de ikke kan fremføre parøvelsene alene. Desto bedre begge gjør det, desto bedre vil parøvelse se ut.</p>		

15 minutter	Klassen prøver hverandres løyper (samtidig som de holder hender)	I grupper stiller hele klassen seg på en lang rekke. Hver gruppe holder hendene til sin gruppe. På tur og orden går de gjennom en og en løype, og forsøker å klare den uten å slippe hendene til hverandre. Den gruppen som har lagd løypa, går først for å vise hvordan man kommer seg igjennom.	Sammen skal de vise frem et felles produkt (hinderløypa de har lagd) og vise de andre elevene hvordan man løser løypa. De andre elevene får ha det morsomt gjennom å prøve hverandres løyper.		
-------------	--	---	---	--	--

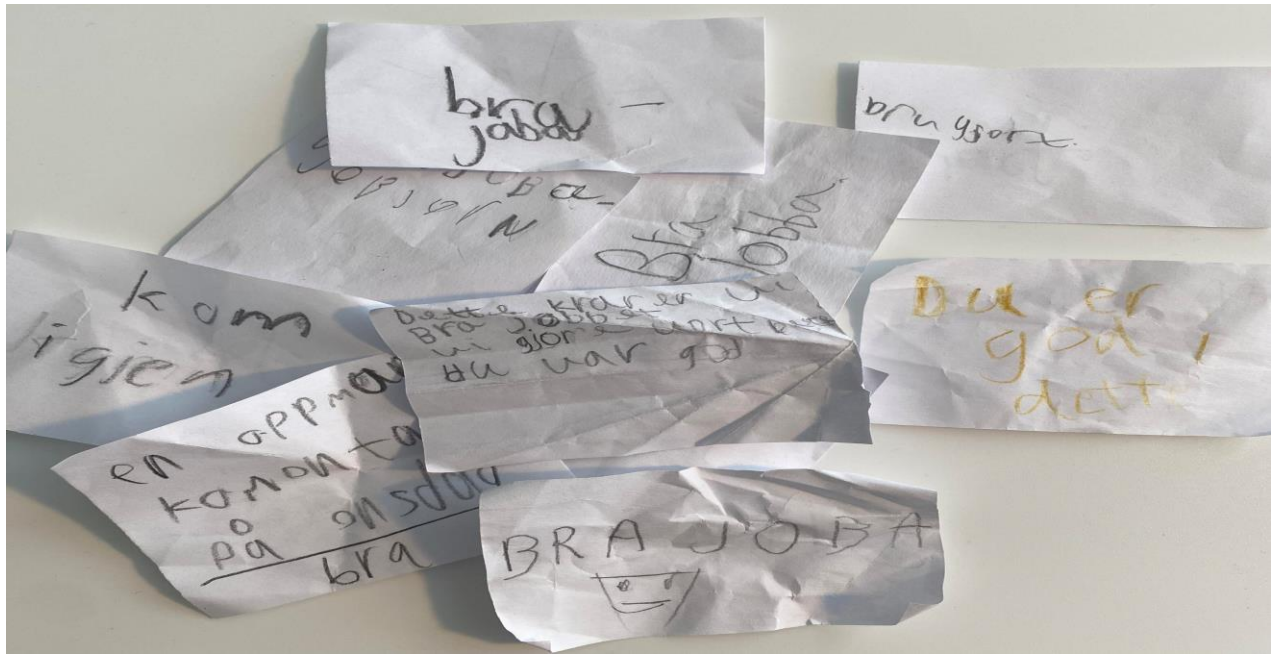
## Vedlegg 3 (Tredje øktplan)

### Økt 3: Parøvelser

<p>Fag: Kroppsøving  Tema: Samarbeid - Parøvelser  Kompetansemål: Forstå kroppslig ulikhet mellom seg selv og andre, og inkludere andre i ulike bevegelsesaktiviteter  Læringsmål: Forstå kroppslig ulikheter gjennom parøvelser  Holdningsmål: Jeg har positive holdning til min partner  Dato og tidsramme for økta: 45 minutter  Antall elever: 15 stykk  Trinn: 3. og 4. trinn</p>					
Tid	Hva	Hvordan	Hvorfor	Læremidler	Notat
5 minutter	Gruppeinndeling	Elevene stiller seg inn til veggen og blir fordelt inn i forhåndsbestemte par.	Elevene skal lære seg parøvelser. Øvelsene krever et samarbeid. Gruppene er forhåndsbestemt fordi jeg ønsker å ha et godt utgangspunkt for et fungerende samarbeid.	Fløyte Liste over inndelte grupper	Roller: Alle er oppmuntret: skal bidra til å støtte og gi positive tilbakemeldinger til gruppa.  Alle elevene har skrevet en eller flere oppmuntrende/positive kommentarer på forhånd på en lapp

					de skal ha med seg i timen.
5 minutter	Oppgaveforklaring	Elevene skal fremføre minimum fire parøvelser for resten av klassen. Hver elev skal velge minimum to øvelser hver, som de skal gjennomføre med sin partner. Øvelsene er forhåndsbestemte (for eksempel dobbeltrulle) og er lagt frem med bilder og beskrivelser på ark.	Hver elev bli ansvarliggjort for å velge en egnet øvelse de har forutsetninger til å mestre i gruppa og skal senere fremføre gruppevis.	Myke matter Ark (beskrivelser av øvelsene).	
15 minutter	Elevene øver sammen	Elevene øver seg på de utvalgte øvelsene. Hver elev velger minimum to øvelse hver, men hvis de mestrer øvelsene kan de velge fler. Jeg legger frem 10 forskjellige parøvelser.	Øvelsene krever at begge elevene bidrar. Det ligger derfor både et individuelt ansvar og gruppeansvar på elevene. De er samtidig positivt gjensidig avhengig av hverandre, da de ikke kan utføre eller fremføre parøvelsene alene. Desto bedre begge gjør det, desto bedre vil parøvelse se ut. De har et felles mål og kan ikke være gratispassasjer.		Jeg har på forhånd lagd funnet forskjellige parøvelser til elevene. Ark med bilder og beskrivelser av øvelser bli delt ut til hver gruppe.





## Vedlegg 5: Gjort, lært, lurt – logg (GLL) etter første økt

Forskningslogg (GLL-skjema) 15.01.24, mandag. Tema: Samarbeidsaktiviteter

### Gjort:

På forhånd av økta har jeg konkretisert/modellert rollene gjennom at elevene lager flashcards før vi setter i gang med selve undervisningen. Grunnen til at jeg har gjort dette i forkant, er fordi jeg skal prate mindre i selve undervisningen og samtidig involvere elevene i rollene sånn at de kanskje føler at rollene blir en mer naturlig del av prosjektet. Hver enkelt rolle har også fått en forklaring i klasserommet, med spørsmål fra elevene.

Jeg nøye planlagt 3 økter med samarbeidslæring. Dette har vært tidskrevende.

Grupesammensetningene er lagd på forhånd, med hjelpe av kontaktlærer.

### Lært:

Det ble en litt langsom start, da noen elever brukte lang tid i garderoben. Derfor ble det litt stillestående og mye info i begynnelsen. Neste gang burde jeg kanskje la de starte med en aktivitet umiddelbart, mens de venter. Da blir det mindre prating og info fra min side...

Rollekortene var lagd på forhånd, noe som var svært positivt da alle virket å skjønne hva rollene innebar. Samtidig tok det litt tid å dele dem ut. Neste gang skal de ligge i en kurv ved inngangsdøren, så kan de selv plukke et kort de ikke har hatt før (da tenker jeg at det spares litt tid og en kan starte raskere i gang med aktivitetene).

Elevene var mer enn vanlig engasjert i pratinga, og flere av de elevene som pleier å prate om noe annet enn det vi faktisk gjorde var engasjert i å prate om det de skulle gjøre. For eksempel i gulvet er lava, da var det en gruppe som lenge forklare og diskutere hvordan de skulle forflytte seg bortover på best mulig måte. Jeg opplever at det er en annen dynamikk i læringen/samtaleemnene.

Det var faktisk sånn at jeg måtte la elevene få "pratetid" underveis, og før oppgaven startet.

Gruppene varierte. Tiden gikk fort når det var nye aktiviteter, litt som måtte forklares. Første aktivitet tok lengre tid. De fleste elevene brydde seg om å slå egen tid, andre fokuserte på å "vinne".

Det ble litt forklaring underveis, noe som førte til at disse småreglene "dere konkurrerer mot dere selv", husk rollene, husk målene osv. Mange ting å huske på for meg som lærer, og elevene.

Jeg hørte en elev si "du har rollen som oppmuntrer! Du skal ikke klage", da en elev klagde på at de ikke vant. Da eleven ble konfrontert, skjerpet han seg.

Jeg hadde en del utstyr som måtte være tilgjengelig for at økta skulle bli vellykket. Blant annet matter, ballonger og haler. Dette krevde litt tid og planlegging på forhånd.

Enkelte elever trenger kanskje å bli forberedt bedre på aktivitetene, da en trakk seg ut fra start eller hvis noe gikk galt. Samtidig er det de samme elevene som vanlig, som kanskje gir opp om noe ikke går veien.

Noen grupper krasjet litt, da måtte det flyttes litt på enkelte elever underveis. Gruppene var satt sammen av elever med "sterke" og "svake" forutsetninger for å klare å samarbeide. Gruppene var lagd etter tips fra kontaktlæreren.

Jeg brukte mobilen til å ta tiden (de skulle slå egen tid), jeg burde kanskje hatt 4 forskjellige stoppeklokker. Da det ble litt kaos med mobilen.

De fleste virket å like aktivitetene da de pratet mye og hadde høy innsats. mens noen få ramlet av noe som gjorde at en måtte tenke kjapt og lage nye grupper.

#### Lurt:

Svært lurt å ha lage rollene på forhånd, og at elevene var med på å lage de. De fikk en rask oppdatering i begynnelsen av timen hva rollene var, men jeg tør ikke tenke på hvordan timen hadde gått hvis rollene skulle bli introdusert der og da. Da ville det blitt mye prating fra meg.

Varierte aktiviteter, lurt med litt skifter, da noen av aktivitetene var "gøy" i korte perioder, napp hale for eksempel.

Ballongleken falt i smak hos mange.

De store benkene var lur i aktiviteten gulvet er lava, fordi da måtte det tas ansvar fra samtlige i forflyttingen. Ingen hadde klart det alene. Intervjuene:



## Vedlegg 6: Gjort, lært, lurt – logg (GLL) etter andre økt

Forskningslogg (GLL-skjema) 17.01.2024, onsdag. Tema: Hinderløype

### Gjort

- Denne gangen får elevene plukke et rollekort på vei inn i gymsalen. På den måten vi mindre tid på å dele ut roller. Målet er å ha mindre snakking fra meg som lærer.

Elevmedvirkning gjennom å sette opp en egen løype. Forhåpentligvis gjør det at elevene synes det er gøyere.

Variert aktiviteten.

Lagd en øktplan: Sykehys-lage løype-øve med å holde hender-gå tog og gjennomføre alle løypende. Der hver gruppe leder sitt tog.

### Lært

Økta varte i totalt 45 minutter, men kunne fint vært lengre.

Morsomt å se at elevene ikke er sterkere enn gruppa si. Da en gruppe skulle komme seg over et større hinder, var det en elev som ikke klarte det på egenhånd. De andre på gruppa måtte derfor dra han over hinderet, ved hjelp av å holde han i begge hendene.

Elevene hadde et stort engasjement gjennom hele økta. De fikk springe litt fra starten av, og jeg brukte mindre tid på snakking og forklaring. Usikkert om det var fordi de viste litt hva de gikk til, eller om det var hvordan jeg satt opp økta.

Rolleutdelinga var tidseffektiv. Samtidig følte jeg at det ikke var mange som hadde stort fokus på rollene underveis i økta, sammenlignet med sist. Kanskje aktivitetene (hinderløypa)

Gruppene fungerte bedre

Ingen som avbrøyt, alle var med gjennom hele undervisninga.

Mye mer "positive" holdninger gjennom hele økta. God følelse etterpå.

Rollene er kanskje litt for store? Vanskelige? Jeg tror jeg må endre litt på rollene, eller gjøre de enklere. For eksempel at de skal si minst 1 oppmuntrende setning til en annen iløpet av timen. Da kan det være mer oppnåelig for elevene, og lettere å sikre at alle faktisk tar et ansvar i å gjøre noe.

Opplevde at gruppene fungerte mye bedre denne gangen. Ingen som ramlet ut underveis.

Jeg snakket mindre, og det var mindre overganger. De kunne fint ha fått flere oppgaver med hinderløypene, eller hatt fri lek i hinderløypa om de ville.

### Lurt

Lurt å la elevene plukke roller fra boks. Følte at rolleutdelingen var god. Elevene fikk selv plukke en rolle og legge i lomma før start.

Lurt med hinderløype og holde hender, veldig engasjerende aktivitet.

Lurt å la de springe med en gang (sykehussisten) - samarbeid.

- Lurt å bytte på gruppene.

## Vedlegg 7: Gjort, lært, lurt – logg (GLL) etter tredje økt

Forskningslogg (GLL-skjema) 24.01.24, onsdag. Tema: Parøvelser

### Gjort

Endret lappene til at de skriver en kommentar selv (alle er oppmuntrer).

Elevene skal nå jobbe i par, istedenfor grupper.

Aktivitet helt fra begynnelsen (everyman).

Planlagt parøvelser + fremføring på slutten (slik at det blir et produkt).

Skrevet ut øvelsene (10 stykk til hver gruppe) med illustrasjon og tekst av hver øvelse.

Planlagt at de alle parrene skal fremføre de 4 øvelsene på slutten

### Lært

Det er en del nye aktiviteter, og ting de ikke har gjort før. Resultatet er at jeg glemmer å ha fokus på øktas holdning- og ferdighetsmål. Jeg har vært veldig fokusert på at aktivitetene skal gå bra, og sørge for at alle forstår hva de skal gjøre. Litt likt som elevene selv har fokusert på intervjuene sine.

Trengte ikke å snakke så mye i begynnelsen, og jeg følte at de klarte å henge med. Snakket kanskje totalt i 2 minutter før vi begynte.

Øvelsene virket å være interessante for mange, da de satt å leste en stund.

Jeg legger merke til at mange elever snakker med hverandre om det de faktisk skal gjøre. Praten handler ofte om hvordan de skal klare å samarbeide for å gjøre det bra. Til vanlig opplever jeg at praten handler mer om helt andre ting.

De fleste elevene sprang for å hente matter og starte aktiviteten. Det var en balløvelse, den ble til motivasjon for mange, men også et moment som fort kunne bli «tull». Til en annen gang ville jeg kanskje tatt vekk ballen, da dette kanskje tok litt fokus vekk fra oppgaven.

Der elevene sparket eller løp med ball da de følte seg ferdig.

Rollene virker å bli en mer naturlig del av timen allerede, men jeg er litt usikker på om de faktisk tenker på dem underveis.

Jeg får vite litt mer i intervjuene, noe som er veldig bra. Der finner jeg svarene på mye om økta. Det var mange smil og stolthet over fremføring til flere av elevene.

Variert nivå på øvelsene, noe som funket bra.

Parrene brukte litt forskjellig tid på å bli ferdig, de fikk omtrent 15 minutter.

Noen ble ferdig på 10 minutter, og da ble tøysing fort et alternativ. Kanskje jeg burde hatt et poengsystem på vanskelighetsgradene, slik at det ble motivasjon for å gjøre det best mulig.

### Lurt

Jeg føler at det fortsatt er lurt å involvere elevene i rolleprosessen, og føler fortsatt at de synes det er spennende. Jeg er samtidig litt usikker på hvem som egentlig klarer å huske rollene underveis i timen, da jeg oppfatter at mange har et stort fokus på aktiviteten. Samtidig kunne jeg høre positive kommentarer da jeg gikk rundt.

Lurt å ha flere øvelser de kan velge mellom, jeg tror det var nok med 10 øvelser. Kunne kanskje hatt flere øvelser.

Bildet og beskrivelser av dem

Fremføring på slutten. Det blir et slags «produkt» gruppa skal komme frem til, noe som engasjerer de fra start til slutt. Spesielt når tiden er ute, da var det mange som diskuterte øvelsene da de egentlig skulle følge med på «showet».

Alle fikk velge 2 øvelser hver (individuellt), 4 til sammen i par. Det gjorde at arket ble spennende fra start av. Det gikk flere minutter før de begynte å hente utstyr, da de lese stille på øvelsene.

Til en annen gang burde vi kanskje hentet flere matter slik at det var lagt tilrette for mer krevende øvelser. Nå hadde de tynne matter, og jeg oppfattet at mange elever kanskje syntes de «krevende» øvelsene som å slå rulle (i par), kunne være litt skummel/vonde om de ikke fikk det til. Noe jeg tror kanskje hadde hatt et annet utfall om de hadde hatt flere matter/kjukkaser ute fra start av.

Ekstra tanker om roller til en annen gang. Kanskje jeg kunne hatt noen "hemmelige" roller, som handlet om at elevene trakk et kort med en oppgave/rolle, og ingen andre viste hva de fikk. Og på den måten skulle fullføre oppdraget sitt i timen. Jeg følte at aktivitetene tok såpass mye plass, at da jeg sa "start" glemte jeg nesten selv rollene.

## Vedlegg 8: Intervjuguide

# Intervjuguide

### Formell informasjon

- Jeg ønsker elevene velkommen som deltagere i forskningsprosjektet, og at jeg setter stor pris på deres deltagelse
- Elevene blir informert om formålet til prosjektet og jeg presenterer problemstillingen jeg ønsker å få svar på gjennom fire økter og fire intervjurunder "Hvordan opplever 3. og 4. trinn samarbeidslæring med fokus på prinsippene om positiv gjensidig avhengighet og individuell ansvarlighet og gruppeansvarlighet?".
- Jeg skal bruke en lydopptaker og ikke telefon, fordi ingen andre enn meg skal ha tilgang til opptakene. Når jeg har levert oppgaven blir alle opptak slettet.
- I oppgaven blir dere anonymisert, slik at ingen kan gjenkjenne deres svar. Jeg skal bruke fiktive/oppdiktede navn.
- Det er lov å ikke svare på spørsmål og trekke seg hvis dere ønsker det.
- Ingen svar er feil. Jeg er kun ute etter deres meninger, og alle svar er gode nok for meg. Jeg er interessert i deres ærlige meninger.

### Innledende spørsmål

- Hvilken klasse går dere i?

### Generelle spørsmål

- Merket dere at vi gjorde noe annerledes i denne timen? Kan dere si hva det var?
- Likte dere å jobbe på denne måten eller likte dere ikke å jobbe på denne måten?
- Hva fungerte bra i undervisningen, og hvorfor?
- Hva kan bli bedre i undervisningen, og hvordan?

### Spørsmål relevant til individuelt ansvar og gruppeansvarlighet

- Hva var din oppgave i gruppa?
- Hvordan var det å ha en egen rolle?
- Følte dere på et ansvar (for eksempel at dere måtte hjelpe gruppa for å klare oppgavene?)

### Spørsmål relevant til positiv gjensidig avhengighet

- Hva skjedde om noen gjorde eller ikke gjorde sin oppgave i gruppa?
- Følte dere at dere trengte hverandre for å klare oppgavene dere skulle gjøre i timen?
- Hva er fordeler og ulemper med å ha et felles mål?

### Avrundende spørsmål

- Har dere oppført dere annerledes enn vanlig, med tanke på at dere vet at dette er et forskningsprosjekt?
- Er det noe jeg burde endre til neste undervisning, eller noe som dere vil beholde?
- Har dere noen flere tanker som dere ønsker å dele?

### **Oppfølgingsspørsmål jeg kan stille**

- Kan du gi et eksempel?
- Hvorfor tenker du at det var viktig?
- Hvorfor/hvordan?

## Vedlegg 9: Informasjonsskriv

### Vil du delta i forskningsprosjektet «Elevens opplevelse av samarbeidslæring på 3. og 4. trinn»

**Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt? Jeg ønsker å finne ut av**

Hvordan opplever 3. og 4. trinn samarbeidslæring med fokus på prinsippene om positiv gjensidig avhengighet og individuell ansvarlighet og gruppeansvarlighet i kroppsøving».

Formål

Prosjektets formål er å utforske samarbeidslæring som en differensiert tilnærming for å opprettholde elevenes interesse og glede for faget. Sentralt i prosjektet er å undersøke metoden med fokus på to prinsipper: positiv gjensidig avhengighet og individuell ansvarlighet og gruppeansvarlighet. Prinsippene er valgt for å fremme positive holdninger og unngå manglende deltakelse hos elevene. Min problemstilling er "Hvordan opplever 3. og 4. trinn samarbeidslæring med fokus på prinsippene om positiv gjensidig avhengighet og individuell ansvarlighet og gruppeansvarlighet?". For å svare på problemstillingen skal jeg gjennomføre fire undervisninger med fokus på prinsippene og intervjuet elevene etter hver enkelt undervisning. For å besvare problemstillingen har jeg lyst å snakke med 3. og 4. trinn.

**Eksempler på spørsmål jeg skal stille i gruppeintervjuet**

- Hvilken klasse går du i?
- Merket dere at vi gjorde noe annerledes i denne timen? Kan dere si hva det var?
- Er det noe jeg burde endre til neste undervisning, eller noe som dere vil beholde?

Dette prosjektet er et forskningsprosjekt fra UiT Norges Arktiske Universitet: Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

### **Hvem leder forskningsprosjektet?**

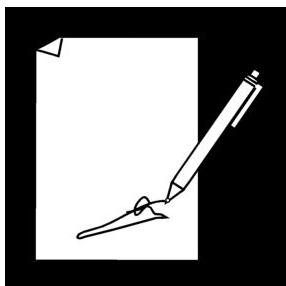
Jeg (Thomas Alexander Stavdal) vil være forsker i prosjektet. Rollen min vil være å gjennomføre undervisningen, intervjuere dere og skrive en masteroppgave der jeg skal forsøke å besvare problemstillingen min.



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

Jeg spør deg om å være med fordi jeg trenger dine svar og deltagelse for å svare på problemstillingen min.

Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må du og foreldre/foresatte skrive under på det siste arket i dette brevet, og da vil du være med på prosjektet.



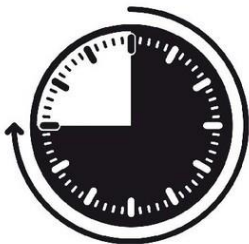
Hva betyr det for deg å delta?

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil jeg ha et gruppeintervju med deg og dine medelever på slutten av fire undervisningsøkter i kroppsøving. Et intervju er en samtale der jeg stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om gruppearbeid, prinsippene vi har hatt fokus på og opplevelser/erfaringer med undervisningen du har tatt del i.



Thomas Alexander Stavdal vil være med under intervjuet, og skal ta opp intervjuet med lydopptaker.

Intervjuet vil ta mellom 5-15 minutter.



### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg. Det er bare du som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit.





Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei». Ingen vil bli sur eller lei seg.

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

Jeg vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut av hvordan 3. og 4. trinn opplever metoden samarbeidslæring.

Jeg vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare jeg som forsker, Thomas Alexander Stavdal som har tilgang til informasjonen.

Jeg passer på at ingen kan få tak i informasjonen som blir samlet inn om deg.

Jeg lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.

Jeg sletter lydopptak fra intervjuet når jeg har skrevet ned alt som vi har snakket om.

Jeg passer på at ingen kan kjenner deg igjen når jeg leverer masteroppgaven. Du kommer til å være anonym i oppgaven, og jeg skal bruke oppdiktete navn.

Jeg følger loven om personvern og har taushetsplikt over alt du sier.

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

Når jeg har levert oppgaven i Mai måned, vil all informasjon av bli slettet.

### **Barn eller andre personer uten samtykkekompetanse:**

#### **Deg/dine foreldres rettigheter**

Dere har rett til å se hvilken informasjon som jeg samler inn om deg. Dere kan også be om at informasjonen slettes, slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noe informasjon som er feil, kan dere si ifra og be forskeren rette opp i det. Dere kan også spørre om å få en kopi av informasjonen av oss. Dere kan også klage til Datatilsynet dersom dere synes at vi har behandlet informasjonen om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

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

Jeg behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit/ og du skriver under på samtykkeskjemaet.

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

Hvis du har spørsmål om prosjektet, kan du ta kontakt med meg (Thomas Alexander Stavdal) på tlf/sms 41042711.

Du kan også spørre personvernombudet til UIT.

Annikken Steinbakk

Epost: [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no)

Telefon: 77 64 69 52

Sikts personverntjenester har gitt oss råd om hvordan vi skal gjøre dette forskningsprosjektet. Dersom du har spørsmål til Sikt som handler om dette prosjektet, kan du kontakte dem på e-post ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller telefon 73 98 40 40.

Hvis du ønsker å være med i forskningsprosjektet, skriv under med signatur:

Elevs signatur:

---


Foresattes/foreldres signatur:

---

Med vennlig hilsen

Thomas Alexander Stavdal

# Vedlegg 10: Godkjenning fra SIKT



## Vurdering av behandling av personopplysninger

<b>Referansenummer</b> 562535	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 04.01.2024
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

**Tittel**  
Elevs opplevelse av samarbeidslæring på 3 og 4 trinn

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

**Prosjektansvarlig**  
Karin Helene Danielsen

**Student**  
Thomas Alexander Stavdal

**Prosjektperiode**  
08.01.2024 - 15.05.2024

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlege grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**  
OM VURDERINGEN  
SIKT har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN  
Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna (8-10 år).

FORSKNING PÅ EGEN ARBEIDSPASS  
Du har beskrevet at datainnsamlingen skal foregå på din egen arbeidsplass. Derfor vil vi anbefale deg å lese vår temaside om slik forskning: <https://sikt.no/forske-pa-egen-arbeidsplass>

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

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

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

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

Lykke til med prosjektet!

