

# Samarbeidslæring: En egnet tilnærming for mer inkluderende kroppsøving?

Jens-Erik Furulund<sup>1\*</sup> & Lars Bjørke<sup>2</sup>

<sup>1</sup>UiT Norges arktiske universitet, Norge; <sup>2</sup>Høgskolen i Innlandet, Norge

## Sammendrag

Forskning viser at kroppsøvingfaget ikke lykkes med å inkludere alle elever i like stor grad. For å lykkes med inkludering er det derfor nødvendig å utforske nye pedagogiske tilnærminger. Denne studien undersøker hvorvidt samarbeidslæring (SL) som pedagogisk modell kan bidra til å skape et mer inkluderende klassemiljø. Problemstillingen som undersøkes, er: *Hvordan erfarer lærer og elever samarbeidslæring som rammeverk for inkluderende praksiser i kroppsøving?* Studien er en aksjonsforskningsstudie som strakk seg over seks økter på 120 minutter, i en ungdomsskoleklasse med 20 elever i alderen 15–16 år. For å oppnå en rik forståelse av intervensjonen ble data samlet inn fra flere kilder, inkludert refleksiv dagbok, observasjonsnotater, refleksjonsnotater, elevlogger og undervisningsplaner. Inspirert av en refleksiv tematisk analyse viser vår studie at prinsippene om individuelt ansvar og gjensidig positiv avhengighet var avgjørende i arbeidet med å utvikle inkluderende praksiser i faget. Videre finner vi at spesifikke sosiale mål som følger elevene over tid, og forsterkning av dette gjennom veiledede refleksjoner omkring målene, er sentralt for å skape et mer inkluderende miljø. Selv om studien også viser utfordringer med å skape et inkluderende læringsmiljø, konkluderer vi med at SL kan fremme mer inkluderende praksiser, og bidrar med ny kunnskap om hvordan lærer kan utvikle mer inkluderende praksiser i kroppsøvingfaget.

**Nøkkelord:** *Kroppsøving; Modellbasert praksis; Refleksjon; Kommunikasjon; Aksjonsforskning*

## Abstract

### **Cooperative Learning: A Suitable Approach for More Inclusive Physical Education?**

Research indicates that physical education does not succeed in including all students equally, and to achieve inclusion, it is necessary to explore new approaches. In this study, we are interested in examining whether cooperative learning (CL) as a pedagogical model can contribute to creating a more inclusive classroom environment. The research question being investigated is: *How do teachers and students experience cooperative learning as a framework for inclusive practice in physical education?* This study is an action research study spanning six sessions of 120 minutes each, in a secondary school class consisting of twenty students aged 15–16 years. To gain a rich understanding of the intervention, data were collected from various sources: The first author's reflective journal, observation notes, reflection notes, student logs and lesson plans. Through a reflective thematic analysis, we found that the principles of individual accountability and positive interdependence were crucial in

\*Korrespondanse: Jens-Erik Furulund, e-post: jens-erf@hotmail.com

© 2024 J.-E. Furulund & L. Bjørke. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: J.-E. Furulund & L. Bjørke. «Samarbeidslæring: En egnet tilnærming for mer inkluderende kroppsøving?» *Journal for Research in Arts and Sports Education*, Vol. 8(2), 2024, s. 1–19. <http://doi.org/10.23865/jased.v8.6327>

developing inclusive practices. Furthermore, we find that specific social objectives that accompany the students over time, and the reinforcement of these through guided reflections on the objectives, are essential for creating a more inclusive environment. Although the study also identifies challenges in creating an inclusive learning environment, we conclude that CL can promote a more inclusive practices and contribute new knowledge on how teachers can develop more inclusive practices in physical education.

**Keywords:** *Physical Education; Model-Based Practice; Reflection; Communication; Action research*

Mottatt: Februar, 2024; Antatt: Juli, 2024; Publisert: September, 2024

## **Innledning**

Læreplanen for kroppøving har et sterkt fokus på at alle elever, uavhengig av deres forutsetninger, skal inkluderes på lik linje i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Til tross for dette viser forskning på kroppøvfingsfaget at enkelte elevgrupper favoriseres, mens andre marginaliseres og dermed ikke inkluderes i like stor grad (Westlie & Moen, 2020). For eksempel viser flere studier at idrettsaktive trives bedre og er mer motivert i faget, sammenlignet med de som ikke driver med idrett på fritiden (Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015). Videre ser det ut til at gutter i større grad trives, motiveres og identifiserer seg med måten faget undervises på, sammenlignet med jenter, og at enkelte elever skjuler seg i undervisningen da de er redde for hva andre tenker om deres ferdigheter (Lyngstad et al., 2016).

Det er viktig å merke seg, som Standal (2021) påpeker, at inkludering ikke bare handler om å være fysisk til stede i undervisningen. Med andre ord kan elever være fysisk til stede, men likevel ikke føle seg inkludert. Haug (2014) poengterer at inkludering er et komplisert begrep som ikke har en «universelt akseptert definisjon» (s. 12). For å identifisere og forstå hvilke komponenter begrepet består av, presenterer Haug (2014) en firedelt dekonstruksjon av begrepet gjennom elementene fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte. For å skape en inkluderende skole må man, ifølge Haug (2014), løse utfordringene med å sikre elevenes følelse av å være del av et fellesskap, sikre elevenes deltagelse, å sikre elever medvirkning og å sikre elevenes sosiale og faglige utbytte. Basert på kunnskapen som foreligger om kroppøvfingsfaget, argumenterer Standal (2021) for viktigheten av å utvikle mer inkluderende praksiser i kroppøvfingsfaget, hvor alle gis mulighet til å delta og bidra i fellesskapet, både faglig og sosialt.

En måte å gjøre kroppøvfingsfaget mer inkluderende, er ifølge forskere at lærere utvikler en modellbasert praksis (MBP; Casey & Kirk, 2020). MBP har fått stor oppmerksomhet internasjonalt de siste tiårene (Casey & Kirk, 2020), og interessen er økende nasjonalt (Bjørke 2020; Hordvik & Aaring 2021). Selv om MBP er mer å anse som en visjon enn en konkret måte å undervise på, bygger det på en antagelse om at lærere må benytte seg av ulike pedagogiske modeller, for eksempel «Teaching Personal and Social Responsibility», «Sport Education» eller «Teaching Games for

Understanding» (Casey & Kirk, 2020), i arbeid mot ulike målsetninger. I denne studien valgte vi å se nærmere på samarbeidslæring (SL), da internasjonal forskning har vist at SL kan ha særlig positiv innvirkning på inkludering i kroppsøvningsfaget (Bores-Garcia et al., 2021; Casey & Goodyear, 2015; Dyson & Casey, 2016). Til tross for de lovende resultatene internasjonalt ved bruk av SL, er det foreløpig kun gjort én studie av SL i den norske konteksten. Selv om denne studien, i likhet med den internasjonale forskningen, blant annet fremhever elevenes sosiale og emosjonelle læring ved bruk av modellen (Bjørke, 2020), er konklusjonen at det trengs flere studier før man kan trekke konklusjoner omkring modellens relevans i Norge. For eksempel har ingen studier undersøkt spesifikt hvorvidt SL kan bidra til mer sosialt inkluderende praksiser i Norge, og eventuelt hvordan. I denne artikkelen utforsker vi derfor en pedagogisk intervensjon, der SL ble brukt som en pedagogisk modell i kroppsøvningsfaget for å skape mer inkluderende praksiser. Gjennom å undersøke hvordan elever og lærere erfarer SL, ønsker vi dermed å bidra med mer kunnskap om hvordan lærere kan skape mer inkluderende praksiser – et område hvor det har blitt etterspurt mer forskning (Moen et al., 2018; Standal, 2021). Problemstillingen som undersøkes er: *Hvordan erfarer lærer og elever samarbeidslæring som rammeverk for inkluderende praksiser i kroppsøving?*

## Samarbeidslæring

SL er en pedagogisk modell der elevene jobber i små heterogene grupper, for å jobbe mot felles mål. De heterogene gruppene er sammensatt av elever med ulikt utgangspunkt og ulik kompetanse, for eksempel ulike kjønn, etnisitet, ferdigheter eller kunnskaper. Elevene er ikke bare ansvarlige for selv å nå målene, men også for at alle gruppe medlemmene når målene (Dyson & Casey, 2016). Det var i 1970-årene at SL utviklet seg som modell for å styrke de sosiale og relasjonelle ferdighetene i klasserommet. Siden den gang har det forskningsmessige grunnlaget for å anvende SL blitt betydelig, og det viser at å jobbe sammen på denne måten har positiv innvirkning på akademiske prestasjoner, sosial læring og emosjonell læring (Dyson & Casey, 2016; Johnson & Johnson, 2009). Til tross for de positive effektene var det ikke før på 2000-tallet at SL ble utbredt innen kroppsøving (Dyson & Casey, 2016). Hvordan samarbeid organiseres, har ulike tradisjoner, og SL er å anse som en paraplybetegnelse for disse. Den mest fremtredende tradisjonen for SL i kroppsøving (som også anvendes i dette prosjektet) er Johnson og Johnson (2009) sin konseptuelle forståelse av SL. Denne tradisjonen tar utgangspunkt i at læreren forstår og anvender fem prinsipper i sine praksiser, og tilpasser disse til konteksten. Det er viktig å presisere at disse fem ikke er å anse som en oppskrift som må følges til punkt og prikke, men snarere et rammeverk for hvordan lærere kan tenke i planlegging, gjennomføring og evaluering av inkluderende praksiser.

Det første elementet handler om at elevene opplever at de er *gjensidig positiv avhengige* av hverandre for å oppnå de gjeldende målene (Johnson & Johnson, 2009).

Dette innebærer at målene kun kan oppnås dersom alle inkluderes og gis mulighet til å bidra i arbeidet. Prinsippet *individuell ansvar* handler om at alle elevene føler et personlig ansvar for gruppas prestasjon og læring. Individuelt ansvar oppstår når elevene opplever at deres kunnskaper og egenskaper er viktige og verdsatt i gruppen. Følelsen av å virkelig jobbe sammen og hjelpe hverandre til å løse de utfordringene de står overfor, kjennetegner prinsippet om *konstruktiv interaksjon*. Innforstått at elevene hjelper, støtter og utfordrer hverandre. I tillegg gir de hverandre konstruktive tilbakemeldinger og utveksler ideer. *Sosiale ferdigheter* er ett prinsipp som innebærer at elevene lærer å kommunisere konstruktivt, anerkjenne ulikheter og å løse konflikter slik at gruppen kan fungere godt. Det femte prinsippet, *prosessvurdering*, handler om at elevene reflekterer over hva de har gjort, hva som var hensiktsmessig, og hva de kan gjøre bedre. Dette kan være i enkeltoppgaver, timer eller over lengre perioder.

### **Samarbeidslæring som en inkluderende pedagogisk modell i kroppsøving**

Internasjonalt er det, bare de siste åtte årene, publisert to reviewstudier om elevs læring gjennom SL i kroppsøving. På et overordnet nivå viser disse studiene at samarbeidslæring kan tilby en inkluderende pedagogisk tilnærming, hvor alle elever får muligheten til å bidra uavhengig av sine forutsetninger (Bores-García et al., 2021; Casey & Goodyear, 2015).

Begge studiene fremhever at utvikling av sosiale ferdigheter er det mest markante funnet i litteraturen, mer presist hvordan den sosiale læringen foregår samtidig med fysisk, kognitiv og affektiv læring. Med andre ord ser det ut til at sosial læring, herunder blant annet det å inkludere, er en katalysator for konstruktive læringsprosesser.

Den sosiale og emosjonelle læringen er fremhevet i flere enkeltstudier og innebærer relasjonelle og sosiale ferdigheter, for eksempel lytting, deling av ideer, det å ta felles beslutninger og å utvikle felles forståelse gjennom utforskende oppgaver (Bores-García et al., 2021; Casey & Goodyear, 2015). Flere studier av SL i kroppsøving viser at modellen kan bidra til å skape et bedre klassemiljø preget av respekt og tillit (Dyson, 2001; Fernandez-Rio et al., 2016; Goudas & Magotsiou, 2009). For eksempel rapporterte Sánchez-Hernández et al. (2018) at jenter og elever med ulike utfordringer følte seg mer verdsatt og inkludert i undervisningen. Samme studie viste at gjensidig positiv avhengighet fører til mer aktiv deltagelse blant disse elevene, noe som også sammenfaller med funnene til Wallhead og Dyson (2017). Wallhead & Dyson (2017) observerte at SL var med på å sette i gang og ivareta positive elevinvolveringer, ett eksempel på dette er at elevene kommer med flere forslag og innspill på læringsaktivitetene. Studier har også vist at samarbeidslæring kan bidra til å inkludere elever som tidligere har falt utenfor undervisningen, ved at de får differensierte og meningsfulle oppgaver (Grenier & Yeaton, 2012; Velázquez-Callado, 2012). Andre studier peker på bruken av sosiale mål som en viktig fasilitator i arbeidet med sosiale ferdigheter, og

at sosiale mål dermed kan bidra til mer inkluderende praksiser (Bores-García et al., 2021; Casey & Goodyear, 2015).

## **Metodologi**

For å besvare studiens problemstilling benyttet vi data fra et aksjonsforskningsprosjekt som ble gjennomført våren 2019. Aksjonsforskning er en tilnærming som retter seg mot å forstå og endre eksisterende praksiser til det bedre (Casey, 2018; Lewin, 1946; McNiff, 2017). I tillegg til den praktiske målsettingen om å forbedre praksiser lokalt, har aksjonsforskning også en akademisk hensikt (Casey, 2018; McNiff, 2017). I denne artikkelen står den akademiske hensikten i sentrum. Vi har forsket på erfaringene med å implementere samarbeidslæring gjennom en systematisk forskningsprosess. Videre vil vi først redegjøre for vår egen posisjonering i studien, før vi gjør rede for hvordan vi designet prosjektet for å kunne svare på studiens problemstilling. Til slutt drøfter vi studiens kvalitet og etiske hensyn.

### **Forskerposisjonering**

Da denne aksjonsforskningsstudien er posisjonert innenfor et konstruktivistisk kunnskapsparadigme (Pope, 2006), er det viktig å anerkjenne at kunnskapen som presenteres i artikkelen må sees på som noe som er utviklet og skapt av forfatterne i fellesskap (Braun & Clarke, 2024).

Jens-Erik hadde en dobbel rolle som både lærer og forsker i dette prosjektet. Han har jobbet i fem år på en ungdomsskole hvor kroppsøving er hans hovedfag. Denne artikkelen bygger på nye analyser av data som ble generert gjennom hans masteroppgave i idrettsvitenskap. Før påbegynt master hadde han en bachelorgrad i idrett og friluftsliv, og en praktisk pedagogisk utdanning med kroppsøvingdidaktikk. Han ble introdusert for samarbeidslæring høsten 2018 og hadde kun teoretisk innsikt i modellen før denne intervensjonen startet.

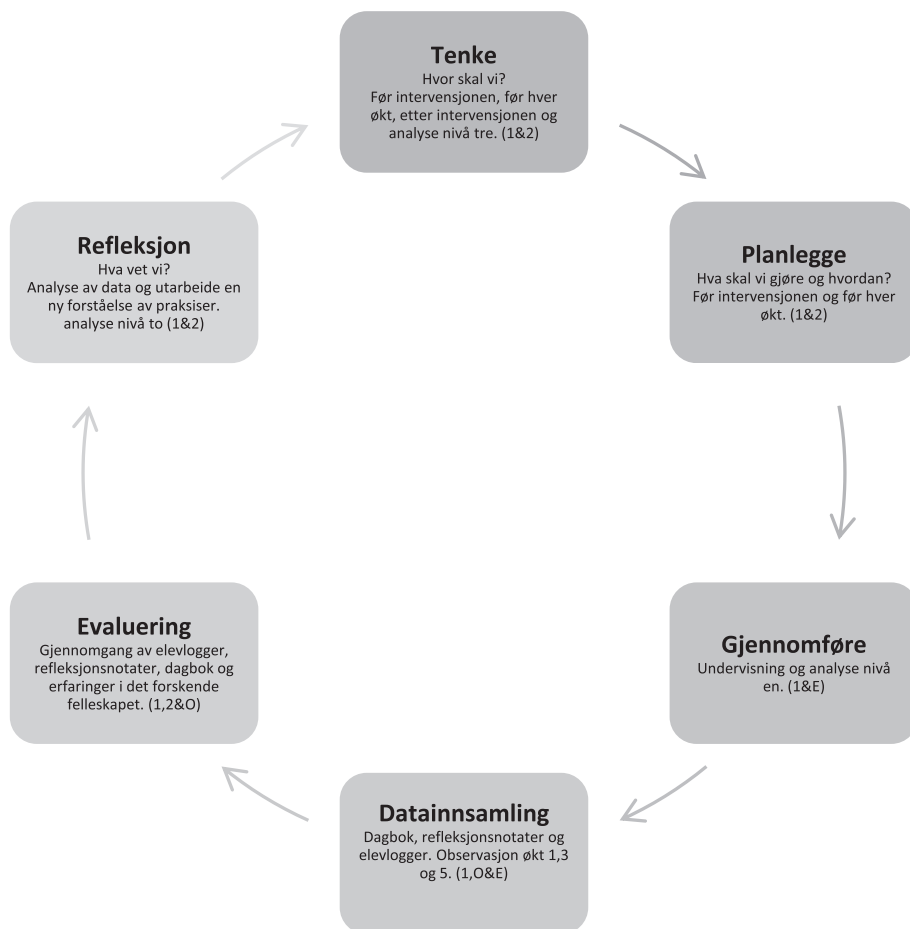
Lars ble invitert inn i prosjektet av Jens-Erik på grunn av hans kunnskap om samarbeidslæring fra forskning og undervisning. Lars sin rolle i prosjektet var å være veileder på masteroppgaven og deretter medforsker i skrivingen av denne artikkelen. Dette innebar å bidra i planlegging og gjennomføring av prosjektet, samt analyser og skriving av artikkelen. Han hadde seks års erfaring som kroppsøvingslærer på barnetrinnet, og hadde de siste ti årene jobbet som lærerutdanner og forsket på kroppsøvingsfaget og samarbeidslæring.

I tillegg rekrutterte Jens-Erik en kollega som fungerte som kritisk venn og observatør i undervisningen. Observatøren hadde ingen kjennskap til samarbeidslæring før den pedagogiske intervensjonen. Dette var viktig for å utfordre Jens-Erik sine erfaringer og tolkninger underveis i prosjektet, gjennom å få tilgang til observatørens «member reflections» (Braun & Clarke, 2024, s. 2), samt å forsterke Lewins (1946) beskrivelser av aksjonsforskning som sosiale praksiser, hvor deltagere kan diskutere sine erfaringer med kollegaer underveis i prosjektet.

## Studiens design og datagenerering

Kjernen i aksjonsforskning er, ifølge Lewin (1946), aksjonsforskningshjulet som består av en syklisk prosess med å tenke, planlegge, handle, evaluere og reflektere. Dette aksjonsforskningshjulet var motoren i planleggingen og gjennomføringen av vårt prosjekt. Casey et al. (2018) understreker viktigheten av at aksjonsforskning består av flere påfølgende runder i aksjonsforskningshjulet, slik at det blir en vedvarende syklus som søker å forbedre praksiser. Figuren nedenfor viser hvordan aksjonsforskningshjulet ble brukt som inspirasjon i planleggingen av vårt prosjekt.

Som figuren viser, var aksjonsforskningshjulet sentralt på flere nivå i prosjektet. For eksempel kan hele prosjektet betraktes som ett stort hjul, samtidig som planleggingsarbeid, gjennomføring og evaluering av hver enkelt økt kan forstås som et lite hjul. Dette førte til kontinuerlig utprøving, analyse og revisjon av praksiser gjennom hele prosjektperioden.



Figur 1. Aksjonsforskningshjulet \*1 = Jens-Erik, 2 = Lars, O = Observatør og E = Elever.

## Den pedagogiske intervensjonen

Hastie og Casey (2014) har utarbeidet retningslinjer for hvordan man kan øke kvaliteten i formidlingen av forskning på modellbasert praksis. De fremhever tre nøkkelementer for at leseren skal få en presis og fullstendig forståelse for resultatene i studien.

Det første nøkkelementet er å gi en rik beskrivelse av innholdet i intervensjonen. Intervensjonen ble planlagt med utgangspunkt i læringsmål basert på læreplanen i kroppøving (2015), den lokale læreplanen og konteksten. Selv om LK06 var gjeldende på tidspunktet for gjennomføringen av intervensjonen, er vektleggingen av inkluderende praksiser relativt lik i den gamle og nye læreplanen (se Kunnskapsdepartementet, 2015, 2019). Kroppøvingsundervisningen besto av to hele klokketimer én gang i uken, og prosjektet strakk seg over seks slike doble økter. Tabell 1 viser temaet for økten, målene og hvilke samarbeidsstrukturer vi benyttet.

Tabell 1. Intervensjonen med mål og strukturer for hver økt

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

\*Strukturer er konkrete måter eller metoder for å organisere samarbeidslæring på. Se Dyson & Casey (2016) for beskrivelser av disse.

Hasties og Caseys (2014) andre nøkkelement er å validere bruk av modellen med en detaljert beskrivelse av hvordan modellen ble implementert. For å bli bevisst på hvordan de fem nøkkelprinsippene kunne informere praksisen, ble dette drøftet nøye både i planleggings- og evalueringsfasen av hver økt. Videre benyttet Jens-Erik samarbeidslæringsstrukturer i hver økt som hjelp til å operasjonalisere nøkkelementene (Dyson & Casey, 2016). Samtidig ble innholdet og strukturene tilpasset konteksten.

Det tredje nøkkelementet er en detaljert beskrivelse av konteksten, inkludert elevenes og lærerens erfaring med samarbeidslæring (Hastie & Casey, 2014). Intervensjonen ble gjennomført i en tiendeklasse, på en ungdomsskole, som befinner seg i en over middels stor norsk by. Klassen besto av 20 elever, fordelt på elleve jenter og ni gutter i alderen 15–16 år. De ble delt inn i heterogene grupper på fire elever som jobbet sammen gjennom hele intervensjonen. De hadde hatt Jens-Erik som kroppsøvlingslærer siden de startet i 8. klasse. Hver økt startet med at Jens-Erik konkretiserte læringsmålene og innholdet for økten og diskuterte dette med elevene. Underveis i økten vekslet vi mellom aktivitet og gruppevis refleksjon. Vi avsluttet øktene med en felles oppsummering før elevene skrev logg.

## **Datagenerering**

For å kunne utvikle en grundig forståelse for elevenes og Jens-Eriks erfaringer gjennom prosjektet, har datagenereringen vært omfattende og involvert flere datakilder.

Dagboken ble kontinuerlig ført av Jens-Erik gjennom hele studien. Den dokumenterer planleggingsarbeidet og refleksjonene innad i det forskende fellesskapet, både før og mellom øktene, samt etter intervensjonens avslutning. McNiff (2017) fremhever at dagboken i et aksjonsforskningsprosjekt bidrar til å dokumentere hvordan ny kunnskap skapes, og hvordan praksiser utvikler seg gjennom intervensjonen. Totalt utgjorde dagboken om lag 12 sider med stikkord, punkter og lengre refleksjoner skrevet digitalt.

Refleksjonsnotatene inneholder refleksjoner omkring sosialt og faglig utbytte, lærerens rolle i undervisningsprosessen, samt overveielser om veien videre. Jens-Erik og observatøren skrev individuelle refleksjonsnotater etter hver av øktene hvor de var til stede. Dette ble gjort umiddelbart etter undervisningen og er basert på Dysons «Post Teaching Reflective Analysis» (Dyson & Casey, 2016). Totalt utgjorde dette 12 sider refleksjonsnotater fra Jens-Erik og seks sider refleksjonsnotater fra observatøren.

Som McNiff (2017) anbefaler, benyttet vi både strukturerte og mer generelle observasjoner som ble gjennomført av observatøren i økt en, tre og fem. Et strukturert observasjonsskjema bidro til å dokumentere elevenes deltagelse i fellesskapet, og deres medvirkning i gruppearbeidet. Dette utgjorde totalt 30 strukturerte skjema. Et mer generelt observasjonsskjema rettet seg mot elevenes sosiale og faglige utbytte av økten som helhet, og utgjorde totalt seks sider.

For å innhente elevperspektivet benyttet vi en strukturert logg som elevene individuelt og anonymt fylte ut etter hver økt, samt en oppsummering etter intervensjonens



siste økt. Elevlogg er et nyttig verktøy for å fremme perspektivbrytninger og refleksjon i analyse og planlegging (McNiff, 2017). Spørsmålene i loggene er designet for å belyse elevenes opplevelse av fellesskap, deres egen medvirkning samt sosialt og faglig utbytte. Hensikten med loggen var å få innsikt i elevenes subjektive opplevelse og det generelle inntrykket elevene hadde av timene. Så fremt de var på skolen, valgte samtlige elever å levere om lag en side logg etter hver økt, og en side oppsummering etter intervusjonen.

Vi har også analysert undervisningsplanene som ble utviklet økt for økt av oss to i fellesskap.

### Analyseprosess

På grunn av aksjonsforskningens natur (Casey, 2018; Lewin, 1946) og vår aktive deltagelse i prosjektet har analyseprosessen foregått på flere nivåer. På det første nivået har Jens-Erik gjort kontinuerlige analyser underveis i øktene, for å kunne gjøre nødvendige justeringer i sine praksiser. Nivå to av analysen fant sted etter hver økt, der refleksjoner og observasjoner har blitt delt og diskutert av Jens-Erik, observatør og Lars. Selv om disse analysenivåene var mindre systematiske, ga de oss god kjennskap til datamaterialet før de gikk i gang med nivå tre av analysene.

For å besvare denne artikkelens problemstilling ble datamaterialet systematisk analysert ved hjelp av refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022, 2024). Da de to foregående analysenivåene medførte at vi gikk inn i nivå tre av analysearbeidet med noen foreløpige ideer og tanker, ble den refleksive tematiske analysen en abduktiv prosess (Alvesson & Sköldberg, 2017). Gjennom analysen forsøkte vi dermed å nyansere, konkretisere, avkrefte eller bekrefte de foreløpige antagelsene, samtidig som vi var åpne for å utvikle nye forståelser gjennom nye og mer systematiske analyserunder. Vår refleksive analyse er dermed, som Braun & Clarke (2024) poengterer, både situert og subjektiv. Samtidig har vi forsøkt å sørge for en systematisk prosess, for å utvikle kunnskap om samarbeidslæring som rammeverk for inkluderende praksiser i kroppsøvingsfaget.

Den refleksive tematiske analysen begynte med at Jens-Erik gikk tilbake og leste gjennom datakildene og noterte ned overordnede ideer og mønstre. Deretter analyserte han datakildene i en kronologisk rekkefølge. Det vil si at han kodet dataene tilhørende hver økt separat, for å få en dypere innsikt i erfaringene underveis i prosessen. Gjennom denne kodingsprosessen utviklet han 20 empirinære koder, for eksempel sosial læring, inkludering, små grupper og de fem ufravelige.

Etter dette (steg 1 og 2 i Braun & Clarke, 2022) møttes vi for å diskutere kodene som vi hadde utviklet, og hvordan vi så på eventuelle sammenhenger mellom disse. For eksempel kom vi fram til at «sosiale ferdigheter» i stor grad omhandlet lytteferdigheter, og at dette kunne forstås som en del av et eget meningsbærende tema med den foreløpige tittelen «kommunikasjon som inkluderingsverktøy». I tillegg utviklet vi de to foreløpige temaene «skiftende syn på refleksjon» og «betydningen av IA og GPA». Da de tre foreløpige temaene var utviklet, laget vi en felles disposisjon

for hvert av dem (steg 3). Denne disposisjonen ble så brukt til at Jens-Erik gikk tilbake til datamaterialet. Han undersøkte hvorvidt vi opplevde at vi hadde fått med oss de viktigste poengene, og om temaene var i stand til å bære elevenes og Jens-Eriks erfaringer fra dette prosjektet på en troverdig måte (steg 4). Arbeidet med å skape den endelige inndelingen i tema (steg 5) var en syklisk prosess. Temaene ble revidert gjennom gjentatte runder med lesing av datamaterialet og diskusjoner oss to imellom. Vi presenterte også våre foreløpige analyser til to kritiske kollegaer som bidro med å utfordre våre tolkninger videre. Denne sykliske prosessen bidro blant annet til at vi forsto at refleksjon var mer enn et nyttig redskap i prosessen. Vi så at elevene endret oppfatning av betydningen av refleksjon. Dette løftes fram i utskrivningen av temaet «refleksjon ble elevenes inkluderingsverktøy».

De tre endelige temaene som skrives fram i resultatdelen (steg 6) er: (1) «Skapt (og tapt) inkludering med individuelt ansvar og gjensidig positiv avhengighet», (2) «Fra parallellarbeidere til lyttende og inkluderende gruppemedlemmer» og (3) «Refleksjon ble elevenes inkluderingsverktøy».

### Troverdighet og etikk

For å styrke studiens troverdighet har vi i funndelen forsøkt å være åpne om både positive og negative erfaringer fra intervensjonen. Ifølge Casey (2018) og McNiff (2017) bidrar dette til å gi lesere av aksjonsforskning et mer realistisk innblikk i det som studeres. Videre har vi forsøkt å ivareta refleksivitet gjennom å kritisk drøfte våre kontinuerlige tolkninger i analysearbeidet i det forskende fellesskapet. Vi har også forsøkt å gi rike beskrivelser som skaper en opplevelse av overførbarhet hos leserne, ved at de kan vurdere om funnene kan ha relevans i deres egen kontekst (Thagaard, 2018).

Når det gjelder etiske hensyn, er det mange faktorer å ta i betraktning når det forskes på og med mennesker (Casey et al., 2018). For å ivareta personvernet er prosjektet drøftet med NSD. De vurderte prosjektet som ikke meldepliktig da loggboken (som eneste datagenerering direkte fra elever) var anonym og vurdert som en del av undervisningen elevene møtte. Foreldrene og elevene ble likevel informert om prosjektet og at elevene kunne velge å avstå fra å skrive logg, eller trekke seg når de selv måtte ønske det. Med tanke på maktforholdet mellom lærer og elev har vi vært nøye med å presisere at dette ikke ville ha noen konsekvenser. Ved å følge den lokale og nasjonale læreplanen i kroppsoving og opprettholde en åpen dialog med skolen og elevene, har vi forsikret oss om at elevene har fått undervisning i samsvar med gjeldende forskrifter. Dette har vært viktig for å ivareta etiske retningslinjer og sikre at forskningen ble gjennomført på en respektfull og ansvarlig måte.

### Presentasjon av tema

I denne delen vil vi presentere de tre hovedtemaene vi utviklet for å kunne forstå lærerens og elevenes erfaringer med samarbeidslæring som inkluderende pedagogiske praksiser.

### Skapt (og tapt) inkludering med individuelt ansvar og gjensidig positiv avhengighet

Vårt første funn handler om betydningen av at elevene opplevde at de hadde et individuelt ansvar (IA), samtidig som de forsto at de var gjensidig positivt avhengige (GPA) av de andre i gruppen, for at kroppsøvingundervisningen skulle bli inkluderende. Mens IA handler om at elevene opplever at deres kunnskaper og egenskaper er viktige og verdsatte i gruppen, handler GPA om at alle elevene må oppleve at de er avhengige av hverandre for å lykkes. Analysen vår hjalp oss til å forstå hvordan disse to aspektene er nært sammenknyttet og påvirket hverandre gjennom intervensjonen.

Vår analyse viser hvordan den store vektleggingen av IA og GPA i de første øktene (undervisningsplan 1. og 2. økt), førte til at mange elever erfarte en inkluderende undervisning. For eksempel ble stasjonsarbeid valgt i de to første øktene da denne organiseringsformen ble vurdert som hensiktsmessig for å fremme GPA og IA (dagbok 06.03.2019). En av oppgavene var at elevene skulle rullere på å hoppe opp og ned på en kasse så mange ganger som de klarte i løpet av to minutter, og gruppene ble gitt en felles poengsum (Undervisningsplan 1. økt). Ideen bak dette var at alle hopp ville være positive bidrag til gruppen (IA), og at hver gang noen bidro, fikk de andre en liten pause (GPA). Allerede etter den første økten ble viktigheten av IA løftet fram av elevene: «bra opplegg [...] alle kan bidra» (elevlogg 15.03.2019). Lignende observasjoner ble gjort av observatøren som konkluderte med at «alle elevene bidro til å løse oppgavene i denne økten» (observasjonsnotater 15.03.2019). Imidlertid førte analysen også til at vi forsto hvordan opprettholdelsen av GPA og IA krever nøye oppfølging og tilrettelegging. Dette ble tydelig i den fjerde økten av intervensjonen, der elevene skulle designe sitt eget ballspill (undervisningsplan 4. økt). Denne økten endte opp med at elevene utviklet et spill som lignet veldig på fotball, med 10 elever på hvert lag, noe som førte til at noen elever ikke ble inkludert i spillet. Jens-Erik observerte at noen elever var til stede på banen, men ikke deltok aktivt (refleksjonsnotater 05.04.2019). En av elevene støttet denne observasjonen når hen etter timen skrev at hen «ble nesten aldri sentret til» (elevlogg 05.04.2019). Evalueringen av den fjerde økten førte til erkjennelsen av en sammenheng mellom manglende inkludering, GPA og IA. I dagboken (08.04.2019) beskriver Jens-Erik vår tolkning av situasjonen:

Når enkelte elever ikke blir sentret til tolker vi det som en manglende følelse av at alle må bidra for best mulig resultat (GPA). Noen elever tror det er mest hensiktsmessig å kun involvere noen av medspillerne sine [...] Noen elever føler ikke et individuelt ansvar for å bidra og vi tenker det har en sammenheng med en redsel for å være til hinder snarere enn å bidra.

Gjennom diskusjonene kom vi fram til at elevene både manglet opplevelse av GPA, og at noen av elevene (de som ikke var erfarne i fotball) ikke opplevde å ha noe IA i denne økten, noe som til sammen bidro til varierende grad av inkludering i den fjerde økten. Denne analysen bidro til å rette fokus mot GPA og IA igjen, og vi bestemte oss for mer eksplisitt å vektlegge GPA og IA i undervisningsplanene for de påfølgende øktene (undervisningsplan 5. og 6. økt).

Observasjonsskjemaet (03.05.2019) fra den påfølgende økten viste at planen som ble lagt, var vellykket. Alle elevene bidro i større grad, gjennom å kommunisere og veilede sine medelever i styrketreningsaktivitetene. I analysen kommer vi fram til at dette kan ses på som et uttrykk for at elevene igjen har opplevd at de har noe viktig å bidra med i gruppen (IA). Videre fant vi at elevene opplevde å være gjensidig positivt avhengige av hverandre når de mottar opplæring fra hverandre og benytter seg av det de har lært (dagbok 06.05.2019). Dette retter også fokus mot kommunikasjon, noe som vil bli løftet fram i neste funn.

### **Fra parallellarbeidere til lyttende og inkluderende gruppemedlemmer**

Gjennom vårt andre tema løfter vi fram hvordan evne til å kommunisere var av avgjørende betydning for å skape et inkluderende læringsmiljø. Selv i økter der elevene tilsynelatende erfarte både GPA og IA, var den verbale kommunikasjonen mellom dem ofte begrenset, og den var ikke alltid konstruktiv (dagbok, 15.03.2019). Istedenfor opplevde Jens-Erik at de jobbet side om side som «parallellarbeidere». Et eksempel på dette er fra observatørens observasjon av verbale bidrag fra hver enkelt elev i den første økten. Observasjonen viste at noen elever ikke ga uttrykk for egne meninger, eller kom med forslag til utvikling i det hele tatt (observasjonsskjema 15.03.2019). Tilsvarende observasjoner ble senere gjort av Jens-Erik. I hans refleksjonsnotat kan vi lese: «inkluderingen i refleksjoner er ujevn, men de diskuterer i grupper. Elevene uttrykker at det er vanskelig å få med alle i diskusjoner» (22.03.2019). Til tross for at det forskende fellesskapet oppfattet manglende kommunikasjon som en utfordring, var elevenes oppfatning annerledes. For eksempel ga flertallet av elevene en høy vurdering av samarbeidet i gruppen sin etter den andre økten (elevlogg, 22.03.2019). Dette viser at det var en forskjell i oppfatningen av samarbeid mellom elevene og oss som forskere.

Etter en grundige diskusjoner mellom Jens-Erik, observatøren og Lars, stilte vi spørsmålsteget ved om noen av elevene manglet den nødvendige tryggheten til å uttrykke seg fritt, og om de så poenget med det (dagbok 25.03.2019). For å imøtekomme dette endret vi fokus i læringsmålene. De sosiale målene dreide seg nå om kommunikasjon, og det forskende fellesskapet formulerte det sosiale målet «Lytte til medelevers meninger og spørre hvis noe er uklart» (undervisningsplan 3. økt). Med denne nye forståelsen av målene begynte Jens-Erik timen med å presentere målene, for så å bevisstgjøre elevene om aktiv lytting. Deretter veiledet han dem og oppfordret dem til å reflektere over hvordan de lyttet (undervisningsplan 3. økt). Analysene våre viste at dette raskt ga resultater. Allerede i neste økt begynte elevene å vise større forståelse for denne sosiale ferdigheten, eksemplifisert i elevloggen (29.03.2019): «Hørt på personen og nikked og svart, for å være en god lytter» og «Ser på den som snakker og nikker. Følger med og spør.» Et annet eksempel som støtter funnene våre om endringer i kommunikasjonen, ble observert i den femte økten. Her fremkom det at alle elevene hadde lært en styrkeøvelse med kjennetegn på god teknikk, og deretter lært denne videre til resten av gruppen, før de gjennomførte en treningsøkt sammen

(observasjonsskjema 03.05.2019). Dette krevde at elevene kommuniserte konstruktivt og lyttet til hverandre. Med bakgrunn i den positive erfaringen ble spesifikke læringsmål rettet mot lytting vektlagt i resten av intervensjonen.

### Refleksjon ble elevenes inkluderingsverktøy

Gjennom vårt tredje tema løfter vi fram elevenes erfaringer av de korte stoppene i aktiviteten, der de sammen skulle reflektere over sitt eget arbeid. Hensikten med disse fortløpende prosessvurderingene var blant annet å gjøre sosiale ferdigheter til gjenstand for refleksjon innad i gruppene. Analysen avdekker hvordan elevene opplevde disse refleksjonsstoppene på ulike måter, og hvordan oppfatningen av dem endret seg over tid. Et illustrerende eksempel på nettopp denne utviklingen finner vi i Jens-Eriks dagbok: «å stoppe aktiviteten for å reflektere over hva vi gjør og hvordan vi kan oppnå målsetninger, har skapt både utvikling og frustrasjon, gjennom prosjektet» (refleksjonsnotat 29.03.2019).

På den ene siden viser vår analyse at refleksjonen bidrar til å styre hva elevene lærer, og hva de sitter igjen med etter timene. Dette ble tydelig i de to første øktene, der elevene arbeidet med å inkludere alle i problemløsning og reflekterte i grupper om hvordan man kunne inkludere andre. For eksempel hevdet en elev at hen hadde «lært hvordan man kan samarbeide bra uten å måtte rope hele tiden [...] Vi forstod at det er ulike måter å hjelpe og motivere på. Endret på hvordan vi heiet i ulike øvelser» (elevlogg 22.03.2019). En annen elev skrev at de har lært «å inkludere alle, være en bedre leder» (elevlogg 29.03.2019). Også observatøren trakk fram betydningen av refleksjon for å bedre samarbeidet. Etter den fjerde økten skrev han at «refleksjonspostene har stor betydning, gruppene jobber mye bedre sammen etter refleksjonen og flere prøver å involvere de andre» (observasjonsskjema 29.03.2019). Analysene viste dermed at elevenes refleksjon rundt inkludering hadde en betydelig påvirkning på deres evne til å inkludere hverandre i gruppearbeidet.

På den andre siden rapporterte noen elever at de ikke alltid så verdien av refleksjon, eller ønsket å bruke tid på det. For eksempel skrev en av elevene i loggen: «Ikke stopp aktiviteten så mye» (29.03.2019). Denne tilbakemeldingen var ikke unik, da flere elever ga lignende tilbakemeldinger i loggene og uttrykte det under øktene (refleksjonsnotat 29.03.2019). Spesielt i starten av intervensjonen var det tydelig at mange elever opplevde refleksjon som frustrerende. Samtidig viste analysene at noen elever allerede fra starten av så verdien av refleksjonene. For eksempel skrev en av elevene i loggen etter første økt at det var «bra med forbedringsdelen mellom runden» (elevlogg, 15.03.2019). Analysen hjalp oss dermed å forstå hvordan elevenes opplevelse av refleksjon var variabel i starten av intervensjonen.

Etter hvert som intervensjonen skred fram, begynte imidlertid flere elever å se verdien av refleksjon. Et godt eksempel på dette var i den sjettede undervisningsøkten, hvor noen elever selv tok initiativ til å samle hele laget under en kort pause i spillet «Capture the flag». I refleksjonsnotatet skrev Jens-Erik at «elevene diskuterte taktikken for neste omgang, de diskuterer hvordan alle skal bidra og involvere seg i spillet»

(refleksjonsnotat 10.05.2019). Dette er bare ett eksempel på hvordan elevene selv begynte å initiere refleksjon som et verktøy for utvikling og samarbeid mot slutten av intervensjonen. Både i observasjonsnotatene etter økt 3 og 5 (29.03.2019 og 03.05.2019) og refleksjonsskjemaene etter økt 4 og 6 (29.03.2019 og 10.05.2019), ble det beskrevet flere eksempler på at elevene på eget initiativ samlet seg for å reflektere over hvordan de kunne løse utfordringer. Når elevene selv initierte prosessvurdering, til tross for tidligere frustrasjon mot avbrudd i aktiviteten, diskuterte vi dette som et tegn på at de hadde opplevd at refleksjon kunne være nyttig (dagbok 14.05.2019). I refleksjonen brukte elevene sosiale ferdigheter til å ytre meninger og å lytte, slik at alle kunne inkluderes i spillet og bidra (observasjonsskjema 29.03.2019 og 03.05.2019). I evalueringen av intervensjonen tolket vi dette som at elevene opplevde GPA, og at de benyttet refleksjonspausene til å diskutere og fordele IA (dagbok, 14.05.2019). Disse funnene viser at refleksjon etter hvert ble et nyttig verktøy for å skape inkluderende praksiser. Mot slutten av intervensjonen illustrerer en elev dette da han spør Jens-Erik: «Kan vi fortsette å jobbe i de små gruppene? Det er mye enklere å involvere seg der» (dagbok 03.05.2019).

## **Diskusjon**

Til tross for at læreplanverket fastslår at alle elever skal inkluderes på lik linje i kroppsøvningsfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019), viser forskning at dette ikke realiseres i praksis (Moen et al., 2018; Westlie & Moen, 2020). Vår studie styrker forståelsen av samarbeidslæring som en relevant tilnærming for å fremme inkludering og aktiv deltagelse i kroppsøvningsfaget (Bores-García et al., 2021; Casey & Goodyear, 2015), i en norsk kontekst. Spesifikt fremhever studien hvordan GPA (gjensidig positiv avhengighet) og IA (individuell ansvar), med et fokus på kommunikasjon og refleksjon, kan fungere som en katalysator for å bygge mer inkluderende læringsmiljø i kroppsøving. Studien viser dermed hvordan de fem nøkkelementene i samarbeidslæring, individuelt ansvar, gjensidig positiv avhengighet, konstruktiv interaksjon, sosiale ferdigheter og prosessvurdering (Johnson & Johnson, 2009), opererer tett sammen, og hvordan de sammen kan bidra til mer inkluderende praksiser.

Et nøkkelfunn er hvordan GPA og IA, på lik linje med funnene fra studien til Sánchez-Hernández et al. (2018), kan fremme inkludering og aktiv deltagelse. Mer presist finner vi at når elevene opplever at deres kunnskaper og egenskaper er viktige og verdsatt i gruppen, gir dette dem et insentiv til å inkludere hverandre. Elevene opplever å være i det Johnson & Johnson (2009) omtaler som «samme båt». Totalt sett viser det seg at når elevene erfarer GPA og IA, bidrar dette til praksiser hvor alle gjøres til aktive bidragsyttere, noe som ifølge Haug (2014) og Standal (2021) er sentrale kjennetegn på inkluderende praksiser. I den fjerde økten som endte opp som et fotballnende spill ti mot ti, ser vi at noen elever ikke erfarer GPA og IA, og dermed ikke blir inkludert som aktive bidragsyttere. Dermed viser studien at det å skape GPA og IA ikke er noe som automatisk vedvarer. Det er noe lærere og elever kontinuerlig

må jobbe med og opprettholde, for at undervisningen skal bli inkluderende. Studien løfter fram hvordan Jens-Eriks refleksive holdning og mulighet til å drøfte erfaringene gjennom det forskende fellesskapet, er viktige faktorer for å identifisere måter å fremme GPA og IA på, underveis i prosjektet.

Det mest fremtredende funnet hos både Bores-García et al. (2021) og Casey og Goodyear (2015) er at elevene utvikler, og tar i bruk sine sosiale ferdigheter. Dette bekrefter vår studie, hvor vi ser at elevene utvikler og i større grad tar i bruk, sine sosiale ferdigheter i løpet av intervensjonen. Spesielt finner vi at elevenes evne til å kommunisere utvikler seg gjennom perioden. Denne utviklingen skjer til tross for at det forskende fellesskapet avdekket at mange elever ikke anså kommunikasjon som en viktig del av godt samarbeid i de første øktene. Når elevene samarbeider om å utvikle sosiale ferdigheter, er det i tråd med Kunnskapsdepartementet (2017) som fremhever utvikling av sosiale ferdigheter og evnen til å samarbeide som en nøkkel til et trygt skolemiljø og inkluderende praksiser. De kommunikative ferdighetene som vi finner særlig fremtredende i denne studien, er lytting, deling av ideer, det å ta felles beslutninger og å utvikle en felles forståelse av utforskende oppgaver. Når vi finner at elevene bruker disse ferdighetene i større grad gjennom studien, er det et eksempel på den inkluderende atferden Haug (2014) omtaler som medvirkning.

Videre fremhever studien to viktige faktorer for utvikling av sosiale ferdigheter, nemlig avgrensede sosiale mål og veiledet refleksjon. Dyson (2001) fremhever avgrensede sosiale mål som særlig virkningsfullt. I tillegg viser vår studie hvordan en kombinasjon av avgrensede sosiale mål og veiledet refleksjon rundt disse målene kan være effektivt for å skape konstruktive erfaringer fra samarbeid og utvikling hos elevene. Aksjonsforskningshjulet og det forskende fellesskapet spiller en avgjørende rolle i både å avdekke aktiv lytting som en barriere for inkludering, og senere skape mer inkluderende praksiser preget av aktiv lytting. Dette fremhever hvordan samarbeidslæring kan bidra til mer inkluderende praksiser, men samtidig hvordan aksjonsforskningstilnærmingen var avgjørende gjennom at førsteforfatter ble satt i posisjon til å avdekke dette forbedringspotensialet i sin praksis. Videre ser vi en sammenheng mellom elevens bruk av aktiv lytting, og hvorvidt dette var en eksplisitt del av målsettingen for økten. Som Redelius et al. (2015), finner vi at diskusjon med elevene rundt målene var viktig for at elevene skulle bli mer bevisst på hvorvidt de hadde en inkluderende atferd. Slike diskusjoner gjennomførte Jens-Erik og elevene både i oppstarten og underveis i øktene. I likhet med Larsson og Karlefors (2015), og Bjørke og Moen (2020) ser vi at det systematiske arbeidet over flere økter, med de samme målene, er viktig for elevenes utvikling.

Studien viser også hvordan veiledede refleksjoner kan spille en sentral rolle i å fremme elevenes sosiale utvikling og inkluderende atferd. Dette samsvarer med funnene til Lafont (2012). Vi bygger videre på dette og viser hvordan det å legge vekt på nøkkelementene sosiale ferdigheter og prosessvurdering, der elevene blir veiledet i diskusjoner omkring deres bruk av sosiale ferdigheter og hvorvidt deres atferd er inkluderende, var nødvendig. Prosessvurderingen ble på denne måten rettet inn

mot de sosiale målene for økten, og vi observerte en tydelig utvikling i elevenes bruk av de sosiale ferdighetene som Jens-Erik veiledet dem til å reflektere over. Standal (2021) påpeker at tilstedeværelse og deltagelse i en aktivitet ikke nødvendigvis er ensbetydende med å være inkludert, og Haug (2014) påpeker hvordan inkludering kjennetegnes av fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte. Vår studie understreker hvordan det å skape inkluderende praksiser krever sosiale ferdigheter, både hos bidragsyter og mottaker. For eksempel viser våre funn viktigheten av mottakers evne til aktiv lytting for å skape et inkluderende miljø i gruppene. Gjennom analysen ble det tydeliggjort at de veiledede refleksjonene hjalp elevene til å skape en lyttende dialog, noe Kunnskapsdepartementet (2017) løfter fram som et sentralt element i sosial læring, og noe som skolen skal formidle verdien og betydningen av. Videre finner vi at bevisstgjøring og utvikling av lytteferdigheter medførte en økning i elevenes bidrag med egne meninger, og dermed bidro til mer inkluderende praksiser, i tråd med beskrivelser av både Haug (2014), Kunnskapsdepartementet (2017) og Standal (2021).

Studien viser også at prosessvurdering i form av veiledede refleksjoner kan virke inkluderende i seg selv, og dermed kan adressere utfordringene med indre gruppeprosesser som tidligere har blitt løftet fram av Barker og Quennerstedt (2017). Elevene ble veiledet i å strukturere diskusjoner og finne felles løsninger på problemstillinger. I disse refleksjonsrundene med en tydelig struktur observerte vi at alle elevene bidro med meninger, og derfor opplevde elevene både GPA og IA underveis i refleksjonsprosessen. Når elevene deltar med egne meninger og medvirker til å finne løsninger, er dette tegn på inkluderende praksiser (Haug 2014; Standal, 2021). Til tross for at noen stopp i aktiviteten for å reflektere ikke var populære hos alle elevene, ble denne inkluderende tilnærmingen etter hvert verdsatt. Elevene tok selv initiativ til å møtes for refleksjon ved flere anledninger. For eksempel, i den siste økten av intervensjonen, samlet de seg spontant for å diskutere hvordan laget kunne samarbeide og hvordan alle kunne bidra i spillet «Capture the flag». Dette eksemplet illustrerer hvordan systematisk arbeid med samarbeidslæring og de fem nøkkelementene, kan bidra til mer inkluderende praksiser gjennom at elevene ser verdien av å inkludere hverandre.

### **Konkluderende tanker og praktiske implikasjoner**

Denne studien løfter fram elevers og læreres erfaringer fra en pedagogisk intervensjon i kroppøvningsfaget, der samarbeidslæring ble implementert som pedagogisk modell med mål om å skape mer inkluderende praksiser. Studien viser potensialet samarbeidslæring har som en inkluderende pedagogikk innen kroppøving, gjennom de fem nøkkelementene som veileder læreres praksiser (Johnson & Johnson, 2009).

Basert på våre funn anbefaler vi at de som ønsker å ta i bruk samarbeidslæring i sine undervisningspraksiser, retter spesiell oppmerksomhet mot elevenes opplevelse av GPA (gjensidig positiv avhengighet) og IA (individuell ansvar), da disse fremstår som grunnmuren i samarbeidslæring. Når en slik grunnmur er etablert, fremstår spesifikke



sosiale mål som følger elevene over tid, og forsterkning av dette gjennom veiledede refleksjoner omkring målene, som sentralt for å skape et mer inkluderende miljø.

Selv om fordelene ved samarbeidslæring er tydelige, er det ikke gitt at andre vil oppnå den samme effekten. Vår studie fremhever også betydelige utfordringer. Implementering av samarbeidslæring krever ikke bare en tids- og ressursinvestering, men også en betydelig pedagogisk omskolering for lærere. For å bidra til inkludering må lærere kontinuerlig tilpasse måten modellen anvendes. I denne studien var det forskende fellesskapet avgjørende for å lære av erfaringene som ble gjort, og finne nye løsninger underveis i intervensjonen. Fremtidige studier burde også se på hvordan andre pedagogiske modeller, for eksempel «meningsfull kroppsoving» eller «Teaching Personal and Social Responsibility», kan være inkluderende.

### Erklæringer

Takk til professor Kjersti Mordal Moen og universitetslektor Cecilie Harr Moen for gode innspill til et tidlig utkast av artikkelen. Selv om artikkelen har en forfatterrekkefølge ser vi på førsteforfatterskapet som delt, da vi har bidratt jevnbyrdig gjennom hele prosessen.

### Forfatterbiografier

**Jens-Erik Furulund** er lektor i Tromsø kommune og lærerutdanner ved UiT Norges arktiske universitet med kroppsoving som hovedfag. Forskningsområdet er primært hvordan lærere og elever opplever en praksis preget av pedagogiske modeller.

**Lars Bjørke** er førsteamanuensis i kroppsoving og pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. Hans forskningsområder er sentrert rundt utvikling av praksis i kroppsovingsfaget ved hjelp av praksisnære forskningstilnæringer. Han har tidligere publisert studier som har sett på hvordan lærere og elever opplever bruk av pedagogiske modeller.

### Referanser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (3. utg.). SAGE Publications.
- Barker, D. & Quennerstedt, M. (2017). Power and group work in physical education: A Foucauldian perspective. *European Physical Education Review*, 23(3), 339–353. <https://doi.org/10.1177/1356336X15620716>
- Bjørke, L. (2020). *The messiness and complexity of pedagogical change: Teachers' and students' experiences from implementing cooperative learning in physical education* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Innlandet.
- Bjørke, L. & Moen, K. M. (2020). Cooperative learning in physical education: A study of students' learning journey over 24 lessons. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(6), 600–612. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1761955>
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernandez-Rio, F. J., González-Calvo, G. & Barba-Martín, R. (2021). Research on cooperative learning in physical education: Systematic review of the last five years. *Research quarterly for exercise and sport*, 92(1), 146–155. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1719276>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.

- Braun, V. & Clarke, V. (2024). Supporting best practice in reflexive thematic analysis reporting in Palliative Medicine: A review of published research and introduction to the Reflexive Thematic Analysis Reporting Guidelines (RTARG). *Palliative Medicine*, 38(6), 608–616. <https://doi.org/10.1177/02692163241234800>
- Casey, A., Fletcher, T., Schaefer, L. & Gleddie, D. (2018). *Conducting practitioner research in physical education and youth sport: Reflecting on practice*. Routledge.
- Casey, A. & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56–72. <http://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Casey, A. & Kirk, D. (2020). *Models-based practice in physical education*. Routledge.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3), 264–281. <https://doi.org/10.1123/jtpe.20.3.264>
- Dyson, B. & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. Routledge.
- Fernandez-Rio, J., Sanz, N., Fernandez-Cando, J. & Santos, L. (2016). Impact of a sustained Cooperative Learning intervention on student motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1123238>
- Goudas, M. & Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative physical education program on students' social skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(3), 356–364. <https://doi.org/10.1080/10413200903026058>
- Grenier, M. & Yeaton, P. (2012). The cooperative learning model as an inclusive pedagogical practice in physical education. I B. Dyson & A. Casey (Red.), *Cooperative learning in physical education: A research based approach* (s. 119–135). Routledge.
- Hastie, P. & Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 422–431. <http://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0141>
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal Akademisk.
- Hordvik, M. & Aaring, V. (2021). Modellbasert praksis – en visjon for fagfornyelse i kroppsøving. I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 191–122). Cappelen Damm Akademisk.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KR01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnoppleringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplanen for kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Lafont, L. (2012). Cooperative learning and tutoring in sports and physical activities. I B. Dyson & A. Casey (Red.), *Cooperative Learning in Physical Education: A research-based approach* (s. 136–149). Routledge.
- Larsson, H. & Karlefors, I. (2015). Physical education cultures in Sweden: fitness, sports, dancing ... learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 573–587. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.979143>
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Lyngstad, I., Hagen, P.-M. & Aune, O. (2016). Understanding pupils' hiding techniques in physical education. *Sport, Education and Society*, 21(8), 1127–1143. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.993960>
- McNiff, J. (2017). *Action research: All you need to know*. SD Books.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)*. Høgskolen i Innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Pope, C. (2006). Interpretive perspectives in physical education research. I D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Red.), *The handbook of physical education*. SAGE Publications.
- Redelius, K., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2015). Communicating aims and learning goals in physical education: part of a subject for learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 641–655. <http://doi.org/10.1080/13573322.2014.987745>
- Sánchez-Hernández, N., Martos-García, D., Soler, S. & Flintoff, A. (2018). Challenging gender relations in PE through cooperative learning and critical reflection. *Sport, Education and Society*, 23(8), 812–823. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1487836>
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629–646. <http://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>

- Standal,  . F. (2021). Inkludering og kropp ving. I  . F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kropp ving* (2. utg., s. 14–26). Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innf ring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Vel zques-Callado, C. (2012). Putting cooperative learning and physical activity into practice with primary students. I B. Dyson & A. Casey (Red.), *Cooperative learning in physical education: a research-based approach* (s. 59–74). Routledge.
- Wallhead, T. & Dyson, B. (2017). A didactic analysis of content development during cooperative learning in primary physical education. *European Physical Education Review*, 23(3), 311–326. <https://doi.org/10.1177/1356336X16630221>
- Westlie, K. & Moen, K. M. (2020). Kropp vingsl reren som en inkluderende pedagog i skj ringspunktet mellom individ og samfunn. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 19–33. <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1530>