

Madelen Lloyd Johnsen

«Sammen er vi flere»

Elevers erfaringer med samarbeid i kroppøvingfaget i ungdomsskolen



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Madelen Lloyd Johnsen

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

SAMMENDRAG

Dette masterprosjektet har til hensikt å søke svar på problemstillingen: «*Hvilke erfaringer har elever på 8. trinn med samarbeid i kroppsøvingfaget?*».

Masterprosjektet har en kvalitativ tilnæringsmetode, og datainnsamling foregikk med individuelle intervjuer av fem elever fra 8. trinn på en valgt ungdomsskole. Dette med bakgrunn i en intervjuguide med delvis strukturert tilnærming. Spørsmålene i intervjuguiden er knyttet til oppgavens kontekst og tidligere forskning, samt det teoretiske rammeverket for prosjektet, som er forankret i Lev Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori. Vygotsky sin læringsteori med begreper som kultur, redskaper, språk, nærmeste utviklingssone og stillasbygger, gir grunnlag for å studere og forståelse av elevenes erfaringer med samarbeid i kroppsøvingfaget. Sentrale funn vil bli diskutert i lys av Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori, sammen med kontekst og tidligere forskning.

Resultatene viser at elevene har mange ulike tanker og erfaringer om hva samarbeid er og hvordan ulike samarbeid fungerer. De trekker fram blant annet at samarbeid er å nå felles mål, gjøre hverandre gode, rose hverandre og være positive. De påpeker også at samarbeid kan være krevende ut ifra hvilken aktivitet de holder på med. Elevene erfarer at det er mye positivt med å samarbeide med andre medelever og nevner fordeler som at man kan lære av hverandre i undervisningen. De poengterer at gruppesammensetningene kan variere, og at dette også kan være avgjørende for elevenes erfaringer med samarbeid.

For at samarbeid skal fungere optimalt i en pedagogisk praksis er det viktig at læreren er en stødig stillasbygger, som bruker språket bevisst som redskap for at elevene skal få et maksimalt læringsutbytte. Elevene trenger dette for å oppnå den faglige og sosiale utviklingen som trengs for at samarbeid skal føre til læring.

På bakgrunn av dette er det behov for mer forskning om samarbeid og læring ved samarbeid i kroppsøvingfaget for at dette skal bli en bra og velfungerende pedagogisk praksis i faget.

Forord

Etter 8 år som student var det endelig min tur til å levere et masterprosjekt. De siste to årene har jeg tilegnet meg mye kunnskap, og det har vært en prosess med mye mestring og masse frustrasjon. Jeg er utrolig stolt over at jeg kan levere et masterprosjekt jeg er veldig fornøyd med. Arbeidet med prosjektet har vært utrolig lærerikt, og jeg har lært mye om meg selv og fått nye kunnskaper som jeg skal bruke videre i mitt lange arbeidsliv.

Først vil jeg takke skolen jeg jobber på, med rektor, kollegaer og alle elevene som ville delta i prosjektet mitt. Tusen takk for at dere tok dere tid og var positive til å bidra til innsamling av datamateriale til dette prosjektet.

Jeg vil også takke Jorunn Spord Borgen som har vært min veileder under dette prosjektet. Du har gitt meg mange fine innspill og fått hjernen til å vri seg rundt etter gode løsninger. Det har vært godt å ha din støtte og kunnskap rundt meg under dette prosjektet.

Til slutt vil jeg takke min kjære samboer, som har støttet meg og kommet med motiverende ord når det har vært nødvendig underveis i prosjektet. Takk for at du alltid har troen på meg og pusher meg fremover. Jeg vil også takke venner og familie som har gitt meg god motivasjon underveis!

Skien, Mai 2021

Madelen Lloyd Johnsen

Innholdsfortegnelse

Forord	4
1.0 Innledning	8
1.2 Bakgrunn for valg av tema	8
1.3 Problemstilling.....	9
1.4 Sentrale begreper	9
1.5 Oppbygging av oppgaven.....	10
2.0 Kontekst og tidligere forskning	12
2.1 Samarbeid og skolens rammeverk	12
2.1.1 Samarbeid i rammeverkene	14
2.2 Samarbeid i læreplanen for kroppsøvningsfaget	16
2.3 Tidligere forskning	19
2.3.1 Kroppsøvningslærere og samarbeid	19
2.3.2 Læring i grupper.....	20
2.3.3 Elevenes læring i kroppsøvningsfaget	23
2.4 Oppsummering av kapittel.....	25
3.0 Teoretisk perspektiv	26
3.1 Det sosialpsykologiske perspektivet.....	26
3.2 Vygotsky og sosiokulturell læringsteori.....	27
3.3 Språk og kommunikasjon	29
3.4 Redskaper.....	29
3.4.1 Mediering	31
3.5 Sonen for nærmeste utvikling	31
3.6 Stillasbygging.....	33
4.0 Metode	35
4.1 Hermeneutisk tilnærming	35
4.2 Kvalitative intervjuer som metode i prosjektet	36

4.2.1	Intervju	37
4.2.2	Utvalg	38
4.2.3	Datainnsamling	39
4.3	Analyse	40
4.4	Validitet og Reliabilitet	41
4.4.1	Reliabilitet	41
4.4.2	Validitet	41
4.4.3	Generalisering	42
4.5	Etiske betraktninger	43
4.5.1	Min forskerrolle	44
5.0	Resultater fra intervjuer	46
5.1	Presentasjon av utvalget	46
5.2	Elevenes syn på kroppsøvfingsfaget	47
5.3	Læring i kroppsøving	48
5.4	Elevenes erfaringer med samarbeid	49
5.5	Kroppsøvfingslærer som stillasbygger	52
6.0	Drøfting og diskusjon	55
6.1	Elevenes erfaringer med samarbeid i kroppsøvfingsfaget	55
6.1.1	Hva er samarbeid for elevene?	55
6.1.2	Vanskelige samarbeid	57
6.1.3	Betydningen av læreren for elevenes erfaringer	58
6.2	Elevenes læring i kroppsøvfingsfaget	59
6.2.1	Mangel på utfordringer?	59
6.2.2	Elevenes forståelse av hva de skal lære i kroppsøving	60
6.3	Elevenes erfaringer av læreren	62
6.3.1	Ulike tilbakemeldinger	62
6.3.2	Gruppesammensetning	63
6.4	Samarbeid og læring i lys av Vygotsky og sosiokulturell læringsteori	67
6.5	Oppsummering og konklusjon	72
	Litteraturliste	75

Vedlegg.....	79
Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informanter	80
Vedlegg 2: Samtykkeskjema	83
Vedlegg 3: Kopi av godkjenning fra NSD	84
Vedlegg 4: Intervjuguide.....	85

1.0 Innledning

Dette masterprosjektet er skrevet ved Universitetet i Sørøst-Norge (avdeling Bø), ved seksjonen for kroppsøvings-, idretts-, og friluftslivfag.

Innledningen skal gi leser et innblikk i begrunnelse for bakgrunnen av prosjektet, valg av tema og problematikk. Hensikten er å skape en forståelse for hvorfor jeg har valgt å undersøke prosjektets tematikk og gi en beskrivelse av videre oppbygging i prosjektet. Masterprosjektet har utgangspunkt i kvalitativ metode, der det er valgt å ha individuelle intervjuer med elever som går i 8. klasse på en ungdomsskole.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Som nyutdannet kroppsøvingslærer merket jeg fort at det å skape et godt og trygt klassemiljø var viktig. Jeg ser på kroppsøvingsfaget som en ypperlig måte å dyrke dette på, da gjerne gjennom samarbeid. Jeg liker å tro at jeg har hatt fokus på samarbeid i min undervisning, men spør meg selv om elevene egentlig vet hva som ligger i begrepet samarbeid? Når jeg tenker på dette blir jeg usikker på om det kommer tydelig nok fram i undervisningen at vi samarbeider, og hvorfor vi gjør det. Med andre ord så er dette noe jeg tenker er viktig å få frem og ikke minst at det kommer godt nok frem i rammeverket som alle lærere bruker slik at det blir en felles forståelse for begrepet.

Som kroppsøvingslærer legger jeg ofte opp til at elevene skal jobbe i grupper og samarbeide for å løse en oppgave. Noen synes det å jobbe med andre er helt topp, mens andre er ikke så glad i den type undervisning. Det oppleves at det ofte er stor forskjell på initiativ og deltakelse ut ifra hvem elevene kommer på gruppe med. Det som er morsomt å se er hvor ulikt de jobber i ulike grupper, og at man ikke nødvendigvis lærer så utrolig mye hvis man er med sin bestevenn, nærmere tvert imot. Dette på bakgrunn av at man fort kan bli opptatt av andre ting og mister fokus på den gitte arbeidsoppgaven.

Personlig er jeg entusiastisk til samarbeid mellom elevene i kroppsøving, fordi jeg ser at det er mange som har mye å lære av andre, men også mye å lære bort til sine medelever. Det er et veldig stort spekter av hva elevene kan, og derfor er det ofte de kan hjelpe hverandre, noen ganger på en enklere måte enn jeg som lærer kan få til. Det er tydelig for meg som lærer at

relasjonen min til elevene har mye å si for hvordan de opptrer i timene. Samtidig ser jeg også stor forskjell på deltakelse når elevene jobber i grupper i timene. På bakgrunn av dette syns jeg at samarbeid er et veldig interessant tema som jeg kunne tenke meg å dykke dypere ned i.

Alle disse tankene rundt dette temaet har gjort meg nysgjerrig på hva elevene selv har av erfaringer med samarbeid i kroppsøvingsfaget og hvordan begrepet blir fremstilt i det nyeste rammeverket for skolen (LK20). Dette er derfor bakgrunnen for valgt problemstilling i dette masterprosjektet.

1.3 Problemstilling

I denne masteroppgaven er utgangspunktet denne problemstillingen:

Hvilke erfaringer har elever på 8. trinn med samarbeid i kroppsøvingsfaget?

Problemstillingen er relativt åpen, så det er muligheter for å trekke inn ulike faktorer som jeg ser på som viktige. Selv om læring ikke er implementert i problemstillingen ser jeg på det som en viktig faktor som jeg vil se nærmere på i prosjektet. Det blir naturlig å knytte samarbeid opp mot elevenes læring i faget. Det er her også interessant å se på lærerens og medelevers medvirkning til et eventuelt læringsutbytte.

Problemstillingen er begrenset til å handle om elever som går på 8. trinn på ungdomsskolen. Alle elevene har faget kroppsøving på skolen, og noen av dem har også valgfaget ballspill. Jeg synes det er interessant å se på denne aldersgruppen da det er lite forskning om samarbeid i skolen og kroppsøvingsfaget, særlig i denne målgruppen. Problemstillingen er svært relevant for min utdanning og praktiserende jobb, og det er derfor spennende å kunne gå i dybden på dette temaet og kunne bidra til faglig utvikling innenfor dette feltet.

1.4 Sentrale begreper

Samarbeid blir i prosjektet definert som: «*man arbeider sammen for å nå et felles mål, der deltakerne vil bestrebe seg på å nå resultater som ikke bare er fordelaktige for dem selv, men også for de andre på gruppa*». I sammenheng med dette begrepet vil jeg også se på samarbeidslæring, som er pedagogisk bruk av smågrupper, der gruppemedlemmene jobber

sammen med formål om å maksimere læringsutbytte for seg selv og gruppemedlemmene (Johnson, Johnson, Haugaløkka & Aakervik, 2006, s. 16).

Læring kan defineres som «*at mennesker utvikler eller konstruerer forståelse på ulike områder og øker sin kompetanse til å gjøre ting som de ønsker eller trenger å gjøre*». Hvis man ser på det kognitive og det sosiale perspektivet betrakter man læring som noe som skjer inne i hodet, men også utenfor, i samhandling og fellesskap med andre mennesker. Dette betyr at mennesker kan skape forståelse og øke sin handlingskompetanse både individuelt og i felleskap, i mange ulike sammenhenger (Bråten, 2006, s. 12). I oppgaven ser jeg på læring som noe som skjer i samhandling med andre mennesker, gjennom Vygotsky sin læringsteori om den nærmeste utviklingssone.

Relasjon mellom lærer og elev

En relasjon betegner et innbyrdes forhold der begge parter betrakter hverandre som selvstendige individer og der man er en del av en felles virkelighet (Drugli, 2012, s. 15). Det foreligger endel forskning som viser at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er viktig for elevenes trivsel, innsats, adferd og læring i skolen. Denne relasjonen har noe å si for hvordan lærere og elever har det i skolehverdagen, og for hvorvidt lærerens undervisning resulterer i gode læringsprosesser for elevene (Drugli, 2012, s. 14). I gode relasjoner vil elevene bli motivert til å jobbe med skolefaglige aktiviteter, ved å bli mer aktive i klassen, og kan være til hjelp for elever som strever i skolen (Drugli, 2012, s. 15). Relasjon i denne oppgaven knyttes opp mot lærer og medelever i samarbeid i kroppsøving.

1.5 Oppbygging av oppgaven

Innledningsvis har jeg presentert begrunnelse for valg av tema og problemstilling. Videre i kapittel 2 blir det lagt frem hvilken rolle samarbeid har i skolekonteksten, og tidligere forskning på området som er relevant for oppgaven. I kapittel 3 blir det redegjort for oppgavens teoretiske perspektiv. I kapittel 4 begrunnes metodiske valg som er gjort for å beskrive problemstillingen i prosjektet. Jeg beskriver hvordan analyse av data er gjennomført, og diskuterer prosjektets validitet og reliabilitet, og ulike etiske betraktninger som er gjort underveis, og min forskerrolle. I kapittel 5 blir resultater fra datainnsamlingen presentert. Kapittel 6 inneholder drøfting, der funnene fra resultatdelen blir diskutert på bakgrunn av det teoretiske perspektivet som er valgt, samt kontekst og tidligere forskning. Det siste kapittelet består av en

oppsummering av prosjektet, en sammenfatning av hovedfunnene, og jeg trekker noen tråder som kan være interessant for kroppsøvingsfaget og videre forskning på feltet.

2.0 Kontekst og tidligere forskning

At mennesker som jobber sammen, kan utrette ting som enkeltindivider har vanskelig for å oppnå alene, er gjeldende i mange sammenhenger (Johnson et al., 2006, s. 11). Ludvigsen utvalget (2015) påpeker i dokumentet “Fremtidens skole” at skolen er en stor fellesarena som med tiden har fått større betydning enn tidligere. Skolen har en samfunnsfunksjon, der elevene i samspill med hverandre, med lærerne og andre ressurspersoner skal utvikle kunnskap og kompetanser som gjør dem i stand til å delta og bidra produktivt på livets arenaer (NOU 2015:8, s. 1). Med andre ord så er samarbeid og samspill med andre mennesker viktig for å fungere i det samfunnet vi lever i. Vi kan forstå samarbeid på mange ulike måter, og vi kan se på hvordan begrepet brukes, hensikt og utbytte ved bruk av samarbeid. I dette kapittelet vil jeg innledningsvis se på begrepet samarbeid, og hvordan begrepet blir brukt i ulike rammeverk. Rammeverk blir brukt som en samlebetegnelse på opplæringsloven, prinsipper for opplæring, overordnet del og generell del av opplæringen, læreplan for kroppsøvningsfaget og strategi for fagfornyelsen.

Det har i år kommet en revidering av den tidligere læreplanen Kunnskapsløftet (LK06), som blir omtalt som Fagfornyelsen. Den reviderte læreplanen Kunnskapsløftet ble gradvis tatt i bruk fra august 2020 og vil videre nevnes som LK20. Reformen fører til endringer i skolens innhold, organisasjon og struktur med nye læreplaner i de fleste fag, også kroppsøving. Denne fornyelsen er høyst aktuell å bruke som grunnlag i dette masterprosjektet, og det vil også være interessant å se tilbake på tidligere læreplaner, da spesielt de som hører til LK06 som har blitt brukt i skolen de siste 15 årene.

I dette masterprosjektet skal jeg undersøke hvilke erfaringer elever har med samarbeid i kroppsøvningsfaget. Hensikten med prosjektet er å vise hvordan samarbeid, relasjoner og læring kan inngå i en skolesituasjon der elevene skal samarbeide om en felles oppgave.

2.1 Samarbeid og skolens rammeverk

Skolen er en viktig institusjon i samfunnet og skal bidra til barn og unges utvikling og dannelse, og at de kan fungere som selvstendige samfunnsborgere i et demokratisk samfunn. Det er også skolens oppgave å gi elevene kunnskap og kompetanse for å klare seg i samfunnet (Imsen, 2020, s. 107).

Opplæringsloven sier noe om de overordnede målene i skolen og legger grunnlaget for grunnopplæringen (Imsen, 2020, s. 214-15). Loven er generell og gjelder alle fag elevene skal gjennom i skolegangen. Samarbeid blir ikke nevnt spesifikt i opplæringsloven, i motsetning til andre deler av rammeverket. Opplæringsloven formålsparagraf sier følgende:

«Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet»
(Opplæringsloven, 1998, § 1-1).

Paragrafen nevner ikke samarbeid spesifikt, men jeg legger i dette at det er skolens oppgave å skape rom for læring i fellesskap, for at elevene skal kunne fungere i samfunnet i arbeid og på andre arenaer. Det å være en del av et samfunn bygger i mine øyne på å kunne samarbeide med andre mennesker rundt deg, på mange ulike måter. For meg er samarbeid en helt vesentlig ting i hverdagen, men opplever hver dag elever som synes dette er vanskelig. Derfor er det interessant å se på samarbeid som et fenomen og hvordan det omtales i skolens rammeverk og brukes i praksis i kroppsøvfingsfaget.

Hvis man ser på begrepet samarbeid, vil Johnson et. al (2006) definere dette med beskrivelsen *“Samarbeid innebærer at man arbeider sammen for å nå et felles mål... for å få resultater som er fordelaktige for seg selv, og resten av gruppa”*. Det beskrives at i situasjoner der man skal samarbeide vil de som deltar etterstrebe å nå resultater, som ikke bare er fordelaktige for seg selv, men også for resten av gruppa. Samarbeid omtales som en målrettet virksomhet som utføres av flere fordi selve oppgaven ikke kan løses av en person alene. Et ønske om flere aktører kan begrunnes med at oppgaven er for omfattende til å kunne utføres av en person, men også at kreativiteten og dynamikken som ligger i at mennesker som bidrar ulikt, møter hverandre. På denne måten kan samarbeidet gjøre resultatet bedre enn om man skulle utført oppgaven alene (Grelland, Eide, Kristiansen, Sævareid & Aasland, 2014, s. 96).

Samarbeidslæring setter en pedagogisk ramme rundt samarbeidet, og er bruk av smågrupper for å oppnå maksimalt læringsutbytte selv og for gruppen som helhet (Johnson et al., 2006, s. 16). I en slik arbeidsmetode vil ofte gruppemedlemmer søke løsninger som sikrer nytte av hverandres arbeid. På denne måten vil noen elever nå sine mål, og påvirke resten av elevene til å nå sine mål også (Johnson et. al, 2006, 16). Johnson et. al (2006) viser til forskning som sier at samarbeid, sammenlignet med konkurranse og individuelt arbeid, kan føre til bedre

prestasjoner og større produktivitet blant elevene. De vil også kunne øke støttende, omsorgsfulle og forpliktende relasjoner, bedre psykisk helse, sosial kompetanse og en mer realistisk selvoppfatning, samt håndtere stress og motgang (Johnson et. al, 2006, s. 17-18). På bakgrunn av dette ser jeg på samarbeid og læring gjennom samarbeid som er viktig og aktuell arbeidsmetode i skolen og kroppsøvningsfaget.

For at elevene skal kunne bruke samarbeid som et virkemiddel til læring er det noen faktorer som er gjeldende. En vesentlig faktor er et stimulerende samspill blant medlemmene i gruppen. Dette innebærer at elevene deler ressurser, gir hverandre hjelp, oppmuntring, og roser hverandre for innsats. Gruppen vil gi hverandre faglig støtte ved å hjelpe hverandre å lære, og personlig støtte ved å vise interesse for hverandre som person (Johnson et. al, 2006, s. 19). En annen viktig faktor i samarbeidslæring er at elevene bruker sosiale ferdigheter når det er nødvendig. Elevene skal utføre faglige oppgaver samtidig som de lærer sosiale ferdigheter som trengs for å fungere i en gruppe (Johnson et. al, 2006, s. 19). Sosiale ferdigheter blir definert som *“sosialt akseptert og lært atferd som tillater en person å samhandle effektivt med andre og unngå sosialt uakseptable reaksjoner”* (Ogden, 2009, s. 210). Ut ifra hva som står i læreplanverket kommer det fram at skolen ikke bare skal være en faglig arena, men også bidra til sosial og personlig utvikling. Det er skolen sitt ansvar at elevene er en del av et sosialt fellesskap med jevnaldrende. Det påpekes at mennesker er sosiale individer, der sosiale interaksjoner (samhandling) er avgjørende for vår utvikling og læring. På bakgrunn av dette er skolen en sentral arena for sosialt samspill både mellom elevene seg imellom, og mellom lærer og elev (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2).

2.1.1 Samarbeid i rammeverkene

Læreplanverket har vært en del av skolen i mange år, der samarbeid også har fått en gjeldende plass. Derfor er ikke samarbeid et nytt tema i rammeverkene, heller ikke i Kunnskapsløftet 2020 som er det nyeste læreplanverket idag. Det er interessant å se på hvordan samarbeid kommer fram i rammeverkene, og om det er forskjell på tidlige rammeverk og det nyeste som brukes i skolen idag.

I Mønsterplanen for grunnskolen fra 1987 ligger samarbeid som et eget punkt under den generelle delen. Samarbeid var derfor en sentral del av denne mønsterplanen og gir uttrykk for at forutsetningen for at man skal leve sammen og ha felles ansvar og arbeid i samfunnet, krever

samarbeid (Kirke- og undervisningsdepartementet & Aschehoug, 1991, s. 19). Dette er formulert som at «*Medansvar og medinnflytelse over egen arbeids- og lærings situasjon gir praktisk trening i demokratisk tenke- og arbeidsmåte, og forståelse for verdier som kjennetegner et demokratisk samfunn*» (Kirke- og undervisningsdepartementet & Aschehoug, 1991, s. 20). Ut ifra dette leser jeg at samarbeid har vært et viktig punkt i skolene og læreplanene lenge.

Kunnskapsløftet 2006 (LK 06) er det rammeverket som har blitt brukt over lengst tid i den norske skolen, med en periode på 15 år. I innledningen til generell del i LK 06 (videreført fra L93) står det at «*Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi*» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). Dette tolker jeg som at det er et mål i opplæringen om at elevene skal lære å samarbeide i skolen, for å kunne ta dette i bruk senere i livet. Videre beskriver den generelle delen av LK06 syv mennesketyper med ulike kompetanser som man skal tilegne seg i løpet av utdanningsårene i grunnskolen. Her blir «*det arbeidende menneske*» og «*det samarbeidende menneske*» trukket fram. Det samarbeidende menneske sier noe om at en persons evner og identitet utvikles i samspillet med andre, og at mennesket formes av sine omgivelser samtidig som det er med på å forme dem. Den generelle delen sier også at man skal bruke skolen som et arbeidsfellesskap for å utvikle sosiale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 17).

I LK20 finner vi ny overordnet del og nye læreplaner som trinnvis ble innført fra 1. august 2020. Verdier og prinsipper for opplæringen som er nevnt i overordnet del skal være grunnmuren i skolens virksomhet. Overordnet del utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen (Saabye, 2019, s. 6). Sosial læring og utvikling fremheves i overordnet del ved at elevenes identitet, selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Det understrekes at sosial læring skjer i undervisning og i andre aktiviteter i skolen, og derfor kan ikke faglig læring og sosial læring isoleres fra hverandre. Det er en lærers jobb å fremme kommunikasjon og samarbeid, for å skape trygghet til å ytre egne meninger og gi elevene grunnlag for å kunne håndtere uenighet og konflikter, samt søke løsninger i fellesskap. Det er et mål at elevene skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 9). Dette er i mine øyne viktige punkter å ta med seg inn i de

ulike fagene i skolen, også kroppsøvningsfaget, for å fremme viktigheten av samarbeid mellom elevene.

Når LK 06 ble innført fikk vi en ny læreplanmodell, som var en målstyrt læreplan (Engelsen, 2012, s. 11) der mål for elevenes kompetanse er den sentrale læreplankategorien. Slike læreplaner kan gi føringer for innholdet elevene skal møte i opplæringen, men det er likevel målene som skal være det styrende prinsippet for lærernes planlegging og gjennomføring av undervisning og for vurdering (NOU 2015:8, s. 97). Dette ble videreført i det nye rammeverket (LK 20), der det er lagt opp til en kompetansebasert læreplan, hvor elevenes handlinger beskrives i verb og innholdet i faget i substantiv. I en slik læreplan er kompetansemålene formulert med eleven som det handlende subjekt. I tidligere læreplaner, som har vært innholdsbaserte, har undervisningen vært subjektet. Dette vil si at i en kompetansebasert læreplan vil innholdets status være redusert, mens handling, som vil si hva eleven skal gjøre med innholdet som uttrykk for oppnådd kompetanse, er styrket. Handling og innhold skal allikevel sees i sammenheng i uttrykk for kompetanse, men innholdskomponenten i målene vil være svakere uttrykt og være mer generelle i en kompetansebasert læreplan (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 3). Med bakgrunn i dette tenker jeg at bruk av samarbeid er godt egnet til å bruke i kroppsøvningsfaget, og på den måten kan elevene erfare språk og handling i en sammenheng.

2.2 Samarbeid i læreplanen for kroppsøvningsfaget

Siden LK20 nylig er innført i skolen, så vil teori som er skrevet om læreplanene ta utgangspunkt i LK06. Læreplanen blir brukt som et sentralt statlig styringsdokument og kalles nasjonale læreplaner (Imsen, 2020, s. 277). Den er laget for å kunne gi alle elever – uansett geografisk og sosial bakgrunn – et likeverdig skoletilbud. Å gi alle et mest mulig likeverdig skoletilbud ble ansett som et statlig ansvar, og læreplanen ble derfor betraktet som et sentralt middel for å oppnå dette (Engelsen, 2012, s. 21). Videre kan skoleeiere, skolene og lærere videreutvikle og konkretisere den nasjonale læreplanen, og utvikle lokale læreplaner (Imsen, 2020, s. 277). Her kan læreplanarbeid føre til ulike tolkninger av den nasjonale læreplanen. Engelsen (2012) beskriver John I. Goodlad (1979) sin læringsteori, der han formulerte fem ulike læreplannivåer. Læreplannivåene beskriver hvordan læreplanen utvikler seg fra å være en idé, til hva elevene erfarer i undervisningen.

«*Ideenes læreplan*» er de ideene som blir fremmet i debatten om skole, utdanning, undervisning og fag. Noen av ideene får betydning for innhold i og utformingen av læreplanen, mens andre blir glemt. «*Den formelle læreplanen*» er selve læreplandokumentet som utgjør rammen for skolens og lærerens virksomhet. Eksempler på dette er da LK06 og LK20. «*Den oppfattede læreplanen*» er det lærere og andre tolker av råd og retningslinjer som de finner i læreplandokumentet. Denne tolkningen blir utgangspunktet for planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering i opplæringen. «*Den operasjonaliserte læreplanen*» er den opplæringen som faktisk blir gjennomført innenfor læreplanens rammer, slik de har blitt oppfattet av læreren og «*den erfarte læreplanen*» viser oss elevenes erfaringer og opplevelser av opplæringen, med fokus på deres læring og sosialisering (Engelsen, 2012, s. 28).

I læreplanen til LK06 og i kompetansemålene som er gjeldende i denne læreplanen, er fair play nevnt. Formuleringen i formål med kroppsøving fra LK06, det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet, legger til rette for at kroppsøving skal være en viktig arena for å fremme fair play og respekt for andre. Kroppsøving skal bidra til at elevene opplever glede, mestring og inspirasjon ved å være med i ulike aktiviteter og i aktivitet sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). Ut ifra dette mener jeg fair play kan kobles opp mot begrepet samarbeid, selv om fair play kan tolkes på mange måter.

Videre blir fair play omtalt under beskrivelsen av hovedområde «idrettsaktivitet». Her presiseres det at begrepet fair play omfatter det å vise respekt for hverandre i ulike aktiviteter. Samhandling og det å gjøre hverandre gode er sentrale elementer i begrepet (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3). Dette vises gjennom kompetansemålene som er laget for ulike årstrinn, og i LK06 er begrepet gjennomgående i kompetansemålene på hvert eneste trinn. Fair play er midlertidig ikke nevnt i generell del av læreplanen eller i læreplaner for andre fag, derfor regnes begrepet som særegent for kroppsøvingsfaget (Kvikstad & Sandell, 2016, s. 72). Kompetansemålene gir føringer for innhold i kroppsøvingsfaget, og i målbeskrivelsene legges det vekt på spesielt tre forhold. Det er «å kunne samhandle med alle medelever uavhengig av forutsetninger», «respektet regler og resultat» og «å gjøre hverandre gode». (Kvikstad & Sandell, 2016, s. 75). Sett ut ifra kompetansemålene innebærer samhandling å delta i ulike aktiviteter sammen med andre, å inkludere andre, akseptere og respektere andre, og ha forståelse for ulike forutsetninger hos medelever (Kvikstad & Sandell, 2016, s. 75). Jeg tolker dette som at samhandling betyr det samme som samarbeid, og det er derfor klart at sosial kompetanse og sosiale ferdigheter er knyttet opp til fair play-begrepet. Det som er interessant

er at fair play-begrepet ikke er inkludert i den nye læreplanen for kroppsøving i LK20, til tross for at begrepet inneholder mange aspekter av samarbeid og det som ligger til grunn for fagets verdier og prinsipper i overordnet del og læreplanen.

Den nye læreplanen (LK20) er tredelt, der første del er en overordnet del som handler «om faget». Her er en omtale av fagets relevans, kjerneelementer, fagspesifikk tekst om verdier og prinsipper i overordnet del, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter. Del to består av kompetansemål og del tre omhandler tekster om vurdering som etterfølger kompetansemål for årstrinn (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 6). Lærere forholder seg til LK20 med tanke på hva innholdet i kroppsøvingsfaget skal være. Det er påpekt tidligere i oppgaven at samarbeid er viktig på mange områder, og jeg mener det er viktig at begrepet blir spesifisert i læreplanverket for at det skal få riktig fokus. Dette er for å gjøre lærere mer observante på begrepet, og på den måten vil det kanskje være lettere å implementere det i undervisningen. Borgen & Engelsrud (2020) har gjort en analyse av LK20 der de ser på språkbruk i den nye læreplanen i kroppsøvingsfaget. Der er det interessant å se på hvordan begrepet samarbeid har blitt brukt.

I den første delen om fagets relevans er det skrevet følgende: «*Gjennom bevegelsesaktivitet og naturferdsel sammen med andre fremmer kroppsøving samarbeid, forståelse og respekt for hverandre*». I tekstene blir det sosiale omtalt som et aspekt elevene skal erfare gjennom å gjøre de ulike aktivitetene (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 8). Her blir samarbeid spesifikt nevnt, og jeg tolker at samarbeid i denne sammenhengen er noe som oppstår som et resultat av noe som skjer i kroppsøvingsfaget. Videre i delen om verdier og prinsipper blir det lagt frem en sentral verdi, denne lyder slik: «*kroppsøving skal bidra til å gi elevene mulighet til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd*» (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 9). Her er ordet samarbeid byttet ut med samspill. I læreplanens kjerneelement, bevegelse og kroppslig læring blir følgende skrevet «*Elevene skal bli kjent med å være i bevegelse alene og sammen med andre ut ifra egne interesser, intensjoner og forutsetninger*» (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 10). Dette gir en indikasjon på at det skal foregå samarbeid i kroppsøvingundervisningen, da for at elevene skal oppleve kroppslig læring og bevegelse.

Hvis vi ser nærmere på bruk av verbet samarbeide, så blir ikke dette verbet brukt i læreplantekstene for kroppsøving, som da inkluderer overordnet del, kompetansemålene og vurderingstekstene i faget (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 11). Derimot, hvis vi ser på fagspesifikke verb, som skal være verb som er særlig relatert til faget, er samspill mye brukt,

hele 21 ganger i fastsatt læreplan (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 12). Det blir påpekt av Borgen og Engelsrud (2020) at verbbruken er endret fra høringsutkastet til den fastsatt læreplanen. Særlig de fagspesifikke substantiverte verb som samspill. Dette gir rom for læreren til å hevde at dette er en observerbar atferd, og kan bli sett på som innsats i faget.

2.3 Tidligere forskning

Tidligere har jeg sett på begrepene samarbeid og samarbeidslæring, og forståelsen av disse. Det finnes mye forskning om disse temaene relatert til skolekonteksten, men det er lite å finne om samarbeid og samarbeidslæring knyttet til kroppsøvingfaget. Den forskningen som dukker opp når jeg har søkt er relativt gammel, og det er lite ny forskning som er relevant.

Det er søkt etter litteratur i databaser som Google Scholar, Oria, SPORTDiscus og Web og Science, og det er tatt i bruk nyere litteratur. Det er valgt å bruke søkeord på norsk og engelsk, noe som ga flere tusen treff i de ulike databasene. Jeg har brukt følgende søkeord og kombinert disse på ulike måter:

«samarbeid», «samarbeidslæring», «samhandling», «læring», «samspill», «kroppsøving», «collaborative», «learning», «cooperative», «PE», «peer learning», «peer collaboration», «group collaboration», «physical education» og «group work».

Relevante artikler som ble funnet er publisert fra 2015-2020. Ut ifra dette kan man se at det er et økende fokus på dette tema om samarbeid i kroppsøving de siste årene. Jeg har valgt å bruke flere internasjonale artikler som er gjort på kroppsøvingfaget. Jeg ser på det som relevant forskning, selv om det finns nasjonale ulikheter i skole og kroppsøvingfaget. Jeg vil dra frem nyere forskning som er gjort, og hvordan den kan bidra til å skape en større forståelse rundt tema som er valgt i dette prosjektet.

2.3.1 Kroppsøvingslærere og samarbeid

For at det skal forekomme samarbeidslæring i kroppsøvingfaget, er det læreren som må legge opp til den type undervisning. En lærers kunnskaper og erfaringer kan variere veldig på dette området. I en studie utfører Rivas & Mateos (2019) en spørreundersøkelse som ser på kroppsøvingslæreres holdninger til samarbeidslæring, og hvilke eierskap og erfaringer de har med slik undervisning. Noen forskere påstår at effekten av samarbeidslæring i kroppsøving vil

skape engasjement og positivt samspill mellom elevene. De sier også at samspillet mellom elevene kunne være en fordel for fysisk, kognitiv, sosial og emosjonelle utfall. På grunn av dette så Rivas & Mateos (2019) det som essensielt å undersøke holdningene til lærerne om samarbeidslæring, gitt at denne metoden fungerer som en strategi for å bedre elevens utvikling.

Spørreundersøkelsen inkluderte 455 lærere, i henholdsvis alderen var mellom 30 og 50 år. Lærerne hadde 1 til 21 års arbeidserfaring. Resultat som blir trukket frem er at det eksisterer ulike holdninger til samarbeidslæring. Man ser en trend på at de lærerne med minst arbeidserfaring som lærer er mest positive til samarbeidslæring. Dette er fordi de observerer sosialisering og samspill blant elevene, at de tar ansvar og at gruppene blir beriket med nye ideer ved samarbeid. Her trekker de også klare fordeler til arbeidsmåten ved at elevene viser at de er flinkere til å hjelpe hverandre (Rivas & Mateos, 2019, s. 14).

Rivas & Mateos (2019) konkluderer med at samarbeidslæring har blitt brukt mer i undervisning etter at det ble vist at dette var en god metode for å hjelpe elevens faglige oppnåelse. Av den grunn er det viktig at lærere gjør seg kjent med denne undervisningsmetoden og viser en positiv holdning mot den.

2.3.2 Læring i grupper

Som kroppsøvingslærer bruker jeg ofte arbeid i grupper eller at elevene skal jobbe sammen to og to som en del av undervisningen i faget. Søk på forskning knyttet til kroppsøving og læring i grupper ga ikke mange resultater, men jeg vil trekke frem to artikler som er relatert til dette temaet.

Bjørke og Moen (2020) ser på læreres oppfatning av elevens læring ved bruk av samarbeid, og elevenes erfaringer med læring gjennom samarbeid. Innledningsvis viser Bjørke og Moen (2020) til forskning som trekker frem at det er utfordringer knyttet til hvordan elever oppfatter og erfarer læring i kroppsøvingsfaget. Mange elever ser på kroppsøving som et fag der de får en pause fra akademiske fag og at de blir overlatt til seg selv til å forstå hva de skal lære i faget (Bjørke & Moen, 2020, s. 601). Studien tar for seg elever på barneskolenivå, og det blir brukt observasjon og gruppeintervjuer for å samle inn materiale over 24 økter. To kroppsøvingslærere var inkludert og forfatter av artikkelen var med som tilrettelegger, som disse to lærerne kunne støtte seg på i utviklingen av sin praksis (Bjørke & Moen, 2020, s. 603).

Funn i studien viser at elevene opplevde utfordring ved å bare være deltaker i kroppsøvingstimene og ha det gøy, til å lære gjennom samarbeid. Dette kom tydelig fram i de første øktene, på grunn av et stort gap mellom elevenes forventninger til timen, og opplevelse av faget gjennom samarbeidslæring (Bjørke & Moen, 2020, s. 607). Mange elever opplevde at tid til fysisk aktivitet forsvant ved samarbeidslæring, og de så på arbeidsmetoden som irrelevant, krevende og kjedelig. Endringer som ble gjort i undervisningen underveis førte til en mer positiv opplevelse for elevene, som ved slutten av prosjektet ønsket å jobbe i grupper og med samarbeid, gjerne med elever de ikke kjente så godt (Bjørke & Moen, 2020, s. 607).

I artikkelen til Bjørke og Moen (2020) vises det en trend på at elevene ikke så på kroppsøvingfaget som et fag man skulle lære noe i, men at man skulle ha det gøy, komme i form eller få en pause. Etter studien så mange elever annerledes på faget, og mente de lærte nye ting, å være fysisk aktive og å «bruke hjernen» i timene som ble assosiert med å lære noe. På bakgrunn av dette ble det tydelig at samarbeidslæring førte til mer bruk av kognitive ferdigheter enn i tradisjonell undervisning (Bjørke & Moen, 2020, s. 607-8).

Det mest fremtredende funnet hos Bjørke & Moen (2020) direkte knyttet til elevenes læring, var utviklingen av sosiale- og emosjonelle ferdigheter. Elever som hadde problemer med å samarbeide, begynte å vise omsorg for medelevene sine, smile og løse oppgaver med tildelte roller. Mange hadde ønske om å samarbeide med sine bestevenner, men i post-intervjuene ga eleven uttrykk for å kunne være med andre elever også. Bjørke & Moen (2020) trekker frem at elevene utviklet egenskaper som å høre på andre, vise respekt og bry seg, dele meninger og kunne bli enige om ulike løsninger. Det ble underveis i studien tydelig at læringsmål var en nøkkel til elevenes læringskurve. Elevene verdsatte spesifikke mål for å gjøre dem bevisste over hva de skulle lære i undervisningen. Elevene understreket også at samme læringsmål over flere økter var nyttig (Bjørke & Moen, 2020, s. 608). Det tyder derfor på at å bruke læringsmålene systematisk over tid gjorde elevene mer klar over hva og hvorfor de skulle lære noe i kroppsøvingfaget (Bjørke & Moen, 2020, s. 611).

Bjørke & Moen (2020) konkluderer med at lærerne erfarte at samarbeidslæring i små grupper skapte et trygt miljø, der stillas rundt elevene uavhengig av evner, gjorde det mulig å fullføre de gitte oppgavene. De påpeker at det tok opp mot 17 økter før elevene klarte å bruke de ferdighetene som trengs for å fungere i en gruppe. Med utgangspunkt i dette viser allikevel

undersøkelsen at alle 64 elever som deltok i undersøkelsen, uavhengig av fysisk, sosial, kognitiv eller emosjonelle ferdigheter, til slutt begynte å jobbe konstruktivt i sin gruppe (Bjørke & Moen, 2020, s. 611).

Neste artikkel jeg vil trekke frem handler om læring i grupper. Barker, Quennerstedt & Annerstedt (2015) skriver innledningsvis i artikkelen at samhandling mellom elever er godt kjent innenfor kroppsøvningsfaget, der gruppearbeid og interaksjon ofte er en stor del. De mener at samarbeid er en naturlig del av kroppsøvningsfaget, i kontrast til andre fag der en lærer kan velge å bruke denne læringsstrategien (Barker et al., 2015, s. 604). Artikkelen baseres på data fra en svensk undersøkelse som tar for seg læring i kroppsøving. I undersøkelsen ble det benyttet videoobservasjon, intervjuer av lærere og elever og tekstanalyse av aktuelt pensum (Barker et al., 2015, s. 610). Elevene ble introdusert for aktiviteten golf. Læreren begynte med å være instruktør, med en kjapp introduksjon for å vise hovedelementene som elevene skulle konsentrere seg om. Deretter delte elevene seg i grupper på to til fire personer. Videre skulle elevene jobbe selvstendig i gruppene, mens lærer sirkulerte mellom gruppene og hjalp underveis (Barker et al., 2015, s. 610).

Barker et al. (2015) viser til at elevene inntok ulike roller i samarbeidet. Den som skulle slå ballen henvendte seg med spørsmål til resten av gruppen og tok imot instruksjoner. De som observerte kom med råd og veiledning på bakgrunn av observasjoner. Noen av elevene hadde tidligere erfaring med golf, og de som var nybegynnere utviklet mer erfaring utover i aktiviteten. Læreren gikk rundt for å se hvordan de ulike gruppene samarbeidet, og fant det nyttig å kunne se hvordan de lærte av hverandre. Det ble tydelig at en gruppe på fire elever som aldri hadde spilt golf før, kunne med fordel hatt nytte av å ha en mer erfaren elev på gruppen for å oppnå større læringsutbytte (Barker et al., 2015, s. 617).

Barker et al. (2015) konkluderer blant annet med at sammensetningen på gruppene i ulike aktiviteter er viktig. Dette er for å sikre at elevene har mulighet til å lære av hverandre. Det konkluderes også med at observasjon av elevenes roller i samarbeidet, hjelper læreren med å se hvem som trenger veiledning og hvilken type veiledning som trengs (Barker et al., 2015, 620). Artikkelen belyser elevenes erfaringer med bruk av grupper for å oppnå læring. Det viser seg at elevene bruker sosiale ferdigheter for å samarbeide i en gruppe, samtidig som samarbeidet er viktig for å oppnå ny læring (Barker et al., 2015, s. 605) Resultatene i artikkelen trekker frem hva en kroppsøvningslærer må være bevisst på for at samarbeidslæring skal fungere

i en gruppe. Dette er i tråd med det Johnson et al. (2006) sier om viktigheten ved at læreren er bevisst på sammensetningen av gruppene og sin egen rolle i prosessen.

2.3.3 Elevenes læring i kroppsøvningsfaget

Redelius, Quennerstedt & Öhman (2015) undersøker i sin artikkel hvordan læringsmål og læringsutbytte blir kommunisert i kroppsøvningsfaget. Her ser de på undervisningspraksisen til lærerne, og om og hvordan læringsmål og læringsutbytte blir tydeliggjort for studentene, og dermed skaper forskjellige forutsetninger for elevenes læring. Undersøkelsen fokuserer på å utforske avgjørende faktorer ved innholdet i undervisningen som er viktig for elevenes læring og forståelse i kroppsøvningsfaget (Redelius et al., 2015, s. 643).

Studien er gjennomført i Sverige der fem ulike skoler deltok. Det var inkludert seks kroppsøvningslærere og 150 elever, der det ble gjennomført intervjuer av lærere og elever og videoopptak av undervisning i totalt 24 undervisningsøkter (Redelius et al., 2015, s. 644). Funn og resultater formidles ved at lærernes undervisningspraksis har blitt delt inn i tre kategorier (1) Læringsmål er ikke definert, og ikke kommunisert til elevene i undervisningen, (2) Læringsmål er definert bra, men ikke kommunisert til elevene i undervisningen, og (3) Læringsmål er definert godt, og kommunisert bra til elevene.

I den første kategorien ser Redelius et al. (2015) at lærerne ikke har noen tydelige læringsmål, og heller ikke formidler dette til elevene i undervisningen. Lærerne snakker om idrettsaktiviteter, viktigheten av å ha det gøy og organisering av klassen. Selve undervisningen vektlegger det å fortelle elevene hva de skal gjøre, og å få i gang den fysiske aktiviteten så fort som mulig. Lærerne er her opptatt av at elevene skal få prøve nye ting, men refererer til aktiviteter elevene skal gjøre i undervisningen når de blir spurt om hva elevene skal lære (Redelius et al., 2015, s. 646). Det er et interessant funn her at en lærer er redd for at for mye prat skal gjøre at kroppsøvningsfaget ikke oppleves gøy og hyggelig nok for elevene. Noe som bygger på en tradisjon om at kroppsøving skal være å gjøre artige aktiviteter, heller enn å bry seg om mål og læringsutbytte (Redelius et al., 2015, s. 653). I intervjuene kommer det fram at lærerne mener elevene skal lære å samarbeide, mest fordi de ikke har noe annet å si. De bruker samarbeid for å legitimere øktens innhold, uansett hva det er (Redelius et al., 2015, s. 647).

Redelius et al. (2015) viser til neste kategori der lærerne er tydelige på læringsmål og læringsutbytte når de prater om undervisningsøkten, men de kommuniserer ikke dette til elevene. Det ligger en plan bak valgte aktiviteter og lærerne er klar over hva elevene skal oppnå av ferdigheter, evner og kunnskap, og hvorfor (Redelius et al., 2015, s. 647). I stedet for å kommunisere dette til klassen var det mer fokus på organisering og ledelse av klassen, samt å snakke om aktiviteten som skulle gjennomføres. Elevene klarer ikke å vise til ting de har lært, men fremhever viktigheten av deltakelse og det å gjøre sitt beste. Dette tyder på at lærernes instruksjoner ikke hjelper elevene med å skjønne hva de skal lære i kroppsøving, og elevene finner det vanskelig å tydeliggjøre læring og kunnskap i faget. Derimot er det lettere for dem å forklare hva som forventes av dem, som å ha det gøy, og å gjøre sitt beste i de ulike aktivitetene (Redelius et al., 2015, s. 650).

I den siste kategorien er det tydelig at læringsmål er bra definert, og at disse blir kommunisert til elevene. Lærerne har god kontroll på hvilke ferdigheter, evner og kunnskaper elevene skal tilnærme seg og bruker likt språk om dette i intervjuene og til klassen. Elevene i denne gruppen virker mer kjent med læringsmålene i kroppsøving, og de skiller seg ut fra de andre gruppene i måten de prater om læringsutbytte i faget (Redelius et al., 2015, s. 650). Redelius et al. (2015) påpeker forskjellen i hvordan elevene responderer på spørsmål om læringsmål og læringsutbytte ut ifra hvordan spørsmålene blir stilt. Analyse viser at det er en klar sammenheng mellom undervisningen og elevenes språk når de prater om læringsmål, kunnskap og læringsutbytte (Redelius et al., 2015, s. 651).

Redelius et al. (2015) konkluderer med at forståelige læringsmål kan hjelpe elever med å forstå hva læring handler om, fordi språket konstruerer forståelse og mening og tillater elevene til å forholde seg til de pedagogiske aspektene ved kroppsøving. Studien indikerer at å kommunisere læringsmål er viktig hvis elevene skal oppfatte kroppsøving som et fag for læring (Redelius et al., 2015, s. 653). Studien viser også at lærerens tydelighet når de formidler mål og læringsutbytte ofte er basert på hvilken aktivitet som skal gjennomføres. Det viser seg at det er vanskeligere å formidle mål og læringsutbytte rettet mot ballaktiviteter, i motsetning til f.eks. dans eller kondisjonstrening (Redelius et al., 2015, s. 652).

2.4 Oppsummering av kapittel

Kapittelet viser til ulike måter man kan forstå samarbeid, ved å se på rammeverket, læreplaner og tidligere forskning. Det kommer frem at samarbeid kan vise til sosial kompetanse, og er også en metode for å oppnå læring.

Samarbeid viser seg å ha vært en del av rammeverket lenge. Rammeverket legger frem samarbeid som en kunnskap elevene skal tilegne seg ved å gå på skolen og i kroppsøvfagsfaget. Det legges vekt på at faglig og sosial læring er vanskelig å skille fra hverandre, og sosial læring og utvikling fremheves som viktige kompetanser elevene skal tilegne seg i faget og generelt i skolen. Det er den operasjonaliserte læreplanen som læreren bruker i undervisningen som legger grunnlaget for hvordan elevene forstår begrepet samarbeid, og det kan føre til ulike forståelser av begrepet hos elevene.

LK20 og ny overordnet del av læreplan viser til samarbeid som noe elevene skal bruke for å oppnå læring og utvikling i faget. Selv om begrepet i liten grad er brukt i læreplanen for kroppsøving ligger det allikevel i overordnet del at samarbeid er en del av faget og skolen. Den forskningen som er presentert ser blant annet på elevenes erfaringer med læring i grupper (Barker et al., 2015), men her kommer allikevel ikke elevenes erfaringer med samarbeid tydelig frem i forskningen. De forskningsartiklene som er presentert ser også på læreres holdninger til samarbeidslæring (Rivas & Mateos, 2019), læreres bruk av læringsmål og hvordan dette blir kommunisert til elever og hvordan dette påvirker elevenes læring (Redelius et al., 2015) og læreres oppfatning av elevers læring ved bruk av samarbeid, og elevenes erfaringer med læring gjennom samarbeid (Bjørke & Moen, 2020).

Av den forskningen som er presentert, er det bare en artikkel som inneholder elevenes erfaringer med samarbeid og læring i kroppsøvfagsfaget . Etter søk på det aktuelle tema, uten å finne veldig mye relevant forskning, er det derfor av interesse for meg å se nærmere på elevenes erfaringer og opplevelse av samarbeid i kroppsøvfagsfaget.

3.0 Teoretisk perspektiv

I teorikapittelet redegjør jeg for Lev Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori og bruker den som et fundament i dette masterprosjektet. Det er sonen for nærmeste utvikling som er spesielt omtalt i denne læringsteorien, og som brukes som utgangspunkt for å utdype betydningen av sosial samhandling og bruk av språk i lærings- og utviklingsprosessen (Imsen, 2020, s. 46). Vygotsky sitt teoretiske perspektiv kan brukes som et verktøy for å undersøke elevenes erfaringer med samarbeid i kroppsøvningsfaget, og jeg har valgt å bruke denne teorien for å se hvordan samhandling og bruk av språk spiller inn på elevenes læring i faget.

Videre i dette kapittelet vil jeg derfor gå nærmere inn på denne teorien, med bakgrunn i Olga Dysthe sine tolkninger og forståelse av Vygotsky, og Dale sine samlinger med originaltekster av Vygotsky sine verk, samt ulike perspektiver fra Roger Säljö (Dysthe, 2001; Dale, 1996; Säljö 2006).

3.1 Det sosialpsykologiske perspektivet

I den psykologiske teoriverden finner vi mange ulike perspektiver. På en side har vi behavioristiske teorier som legger vekt på hvordan ytre stimulering kan bidra til å påvirke individet. På den andre siden finner vi det fenomenologiske og det humanistiske perspektivet som har fokus på et menneskes selvstendige vilje og evne til å styre sin egen utvikling (Imsen, 2020, s. 43). Det blir påstått at ingen seriøs teori kan se bort ifra at for at et samspill mellom mennesker skal fungere må det et miljø, en situasjon og en mer eller mindre selvstendig person med sine biologiske disposisjoner til. Dette sier oss at personegenskaper og miljøegenskaper fungerer i et gjensidig avhengighetsforhold, der atferd er en funksjon av både personlighetsegenskaper og miljøfaktorer. Sosialpsykologien etterstreber at mennesker er sosiale vesener og kan bare studeres i samkvem med hverandre og det miljøet de er i (Imsen, 2020, s. 44). Vi ser på det sosialpsykologiske som et kompromiss mellom “det ytre” og “det indre” der det er vekt på samspill mellom personen og miljøet. Fokus på både miljø og person blir flyttet til det som skjer i samspillet. I en pedagogisk sammenheng innebærer det å legge vekt på kommunikasjonen og kvaliteter ved den, og mindre på selve eleven og dens egenskaper eller kvalitetene ved miljøet i seg selv (Imsen, 2020, s. 48). Man kan trekke Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori inn under det sosialpsykologiske perspektivet fordi teorien legger

stor vekt på sosial samhandling og bruk av språk i lærings- og utviklingsprosessen (Imsen, 2020, s. 46).

3.2 Vygotsky og sosiokulturell læringsteori

Den russiske psykologen *Lev Vygotsky (1896-1934)* klarte til tross for et relativt kort liv å bidra med betydningsfulle tanker til pedagogikken. Han var engasjert i teater, litteratur, medisin, historie, filosofi og psykologi og var en velkolert mann. Etter hans død var det psykologen Jerome Bruner som stod for at Vygotsky sine verk ble oversatt til engelsk og kom fram i lyset i nyere tid (Wittek, 2012, s. 54-56). Vygotsky var en sentral teoretiker som omtales som sosialkonstruktivist og læringsteorien hans bli omtalt som *sosiokulturell teori* (Imsen, 2020, s. 46).

Ulike teoretiske perspektiver fokuserer på ulike aspekter ved å forstå hva læring er, og hvordan læring skjer (Wittek, 2012, s. 53). Det sosiokulturelle perspektivet har et konstruktivistisk syn på læring, og legger stor vekt på at *kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst*. Dette er i kontrast til Piaget sitt syn på læring som mener læring skjer gjennom individuelle prosesser. Vygotsky mener interaksjon og samarbeid blir sett på som grunnleggende for læring, og ikke bare som et positivt element i læringsmiljøet (Dysthe, 2001, s. 42). Vygotsky sine teorier har vært viktige for nyere perspektiver på læring og utvikling, og vært et viktig korrektiv til utviklingsteorier som har vært opptatt av individuelle dimensjoner ved læring. Der det ikke har blitt tatt hensyn til betydningen av historie, kultur, interaksjon og kulturelle redskaper i læringsprosessen. Den retningen som ble grunnlagt av Vygotsky har også blitt kalt for “den kulturhistoriske skolen”. Her var det unaturlig å studere menneskets atferd eller handlinger som noe isolert. Handlingene måtte sees gjennom menneskelig samhandling og bruk av kulturelle verktøy. Denne måten å tenke på brøt med de ideene om læring som på denne tiden var veldig individfokusert (Wittek, 2012, s. 56). Mens Piaget mente at barnet først er egosentrisk, for så å utvikle et sosialt vesen, går Vygotsky motsatt vei og sier at barnet starter med å bli et sosialt vesen, og at det er dette som utvikler barnets kognitive funksjoner (Schaathun & Schaathun, 2016, s. 226). Vygotsky hadde fokus på betydningen av det sosiale livet der læring skjer, og han ble inspirert til pedagogisk forskning og utviklingsarbeid der kontekst og samspill hadde en stor betydning (Wittek, 2012, s. 54).

Ifølge Vygotsky kan læring og utvikling bare forstås når de sees i sammenheng med det sosiale og kulturelle livet der barnet deltar og læring foregår. Det er fokus på at menneskelig tenkning utvikles gjennom deltakelse i ulike sosiale fellesskap, der det å samspille med andre og lære å ta i bruk kulturelle redskaper at utvikling og læring er mulig (Witteck, 2012, s. 56). Utgangspunktet for et sosiokulturelt perspektiv på læring, utvikling og kunnskap er interessen for hvordan de kunnskapene og ferdighetene som mennesker har, blir videreført i samfunnet og gjort tilgjengelig for nye generasjoner. Uttrykket sosiokulturelt perspektiv antyder at det som står i fokus for interessen, er hvordan de kunnskapene som mennesker har skaffet seg, blir utviklet og gjenskapt (Säljö, 2006, s. 32).

Olga Dysthe (2001) oppsummerer et sosiokulturelt syn på læring med at (1) læring er situert, (2) læring er grunnleggende sosial, (3) læring er distribuert, (4) læring er mediert, (5) språket er sentralt i læringsprosessen, og (6) læring er deltakelse i praksisfellesskap. Det første punktet om at læring er situert går ut på hvilken sammenheng læring foregår i, og handler om hvordan omgivelsene påvirker oss, og hvor relevante de oppleves for det som skal læres. At læring er grunnleggende sosial peker på den rollen som andre personer (lærere, medelever, arbeidskamerater) spiller i en læringsprosess, som går ut på å gi stimulans og oppmuntring for individuell konstruksjon av kunnskap. På denne måten er interaksjon med andre i læringsmiljøet avgjørende for hva som blir lært og hvordan (Dysthe, 2001, s. 45).

Ifølge Dysthe (2001) er læring distribuert mellom personer i et fellesskap, eksempelvis ved at de kan ulike ting og har ulike egenskaper som alle er nødvendige for å få en helhetlig forståelse. På grunn av at kunnskapen er fordelt, så må læringen også være sosial. Vygotsky sin teori er det sentralt hvordan mennesker samhandler og bruker redskaper. Her trekker han inn *mediering* eller formidling som blir brukt om alle typer av støtte eller hjelp som oppstår i læringsprosessen enten det er av personer eller ulike redskaper (Dysthe, 2001, s. 46). I punkt fem som omtaler syn på læring fremhever Lave og Wenger (I Dysthe, 2001) at læring skjer overalt og alltid, og hevder at læringsforskning har ignorert at læring er grunnleggende et sosialt fenomen. Dette er i tråd med Vygotsky, og de hevder videre at læring primært skjer ved å delta i et praksisfellesskap (Dysthe, 2001, s. 47). I starten vil deltakelse i praksisfellesskapet være perifert, der den lærende mangler mye av den kunnskapen som kreves for å være et fullverdig medlem av dette praksisfellesskapet. Etterhvert vil deltakelsen bli stadig mer kompleks, og fokuset vil bli flyttet fra den enkelte og over på læringsfellesskapet. Her ser de på hva slags type aktiviteter og deltakelse som gir den rette konteksten for at læring skal skje. Når det

oppstår læring ved deltakelse, er dette på grunn av at læring blir fremmet av de som deltar, fordi de har ulike kunnskaper og ferdigheter (Dysthe, 2001, s. 47). Til slutt nevner Dysthe (2001) at språket er sentralt i læringsprosesser. Ut ifra det sosiokulturelle perspektivet er kommunikative prosesser sentrale i menneskelig læring og utvikling. Helt fra barna er små vil de få kunnskaper og ferdigheter gjennom å lytte, samtale, etterligne og samhandle med andre. Ifølge Dysthe (2001) er språk og kommunikasjon ikke bare et middel for læring, men selve grunnvilkåret for at læring og tenking skjer.

3.3 Språk og kommunikasjon

Dysthe (2001) peker på at språk er en sentral del av læringsprosessen og et middel for at læring skjer. I det sosiokulturelle perspektivet er læring knyttet til ulike former for kommunikasjon, og den viktigste mekanismen for å overføre kunnskaper og ferdigheter er gjennom samtale. Til tross for moderne hjelpemidler og informasjonsteknologi, vil samtalen være en grunnleggende måte å føre kunnskaper og argumenter videre på. Samtale blir brukt i hverdagen, i skole og på arbeidsplass, for at mennesker skal ta del i hverandres forståelse av omverdenen. Et grunnleggende prinsipp er at kunnskaper først eksisterer mellom mennesker i interaksjon, som fører til at individene vil overta deler av disse kunnskapene og videre kan bruke dem i sin egen virksomhet og sin egen tenkning (Säljö, 2006, s. 46). Kommunikasjon er en kompleks og dynamisk funksjon, der mennesker i interaksjon bruker samtale for å etablere felles forståelse av det som blir pratet om. Derfor ser man på kunnskaper og ferdigheter som noe mennesker blir delaktige gjennom kommunikasjon (Säljö, 2006, s. 47).

3.4 Redskaper

I et sosiokulturelt perspektiv betyr redskaper eller verktøy de intellektuelle og praktiske ressursene som vi har tilgang til, som vi bruker for å forstå omverden og for å handle. Disse redskapene inneholder tidligere generasjoners erfaringer og innsikt, og når vi tar i bruk disse redskapene, utnytter vi disse erfaringene. I disse prosessene er kommunikasjon og interaksjon mellom mennesker helt sentralt (Dysthe, 2001, s. 46). Begrepet *redskap* er sentralt for å kunne beskrive, forstå og forklare hva læring og utvikling er. Dette begrepet peker på det at menneskelig tenkning, kommunikasjon og handling bygger på bruk av hjelpemidler av ulike slag (Säljö, 2006, s. 35). Det skilles mellom intellektuelle og fysiske redskaper. De intellektuelle redskapene kan være intellektuelle, mentale, språklige og diskursive. En slik type redskap er kodifisert i språklig form, enten i dagligspråket eller i mer spesialiserte

sammenhenger, som kan være fagspråk eller symbolsystemer (Säljö, 2006, s. 36). I kroppsovingssammenheng kan dette være fagspråk som for eksempel viser til ulike teknikkøvelser, eller symboler som viser styrkeøvelser eller karttegn i orientering. De intellektuelle redskapene har i følge Vygotsky en sosial og kommunikativ opprinnelse. I oppveksten blir vi sosialisert ved å bruke slike redskaper når vi tenker, kommuniserer og handler, og ved å tilegne oss disse redskapene blir vi formet som tenkende vesener (Säljö, 2006, s. 36). Vygotsky mente at man kan se på tenkning som en indre tale, der man snakker med seg selv ved hjelp av intellektuelle redskaper. Kommunikasjon blir sett på som forbindelsen mellom det ytre og det indre. Dette skiller det sosiokulturelle perspektivet fra andre tradisjoner som ser tenkning som en kognitiv prosess, og kommunikasjon og samhandling som noe annet. Ideer, kunnskaper og ferdigheter blir videreført gjennom kommunikasjon (Säljö, 2006, s. 37).

En annen form for redskaper er de fysiske redskapene, som også kalles for *artefakter*. Gjennom å skape artefakter som kompass, pil og bue, blyant, papir, kikkert, telefon, har menneskene omskapt sin måte å leve på og dermed forandret sine kunnskaper og virksomheter (Säljö, 2006, s. 38). I det sosiokulturelle perspektivet skilles ikke artefakter fra menneskelig handling eller læring, men sees artefakter på som menneskelige ideer og tanker (intellektuelle redskaper), som er transformert til menneskelig form og som er integrert i menneskelige handlinger. Dette kan for eksempel være målebånd eller tidtaker som ofte brukes i kroppsovingssammenheng (Säljö, 2006, s. 37-38). Säljö (2006) skriver at i det sosiokulturelle perspektivet er artefakter betydningsbærende og integrert i menneskers måte å handle på. Med dette mener han at det finnes systemer i fortettet form som gjør det lettere for oss å tenke, og de fysiske redskapene gjør ting lettere og minsker behovet for fysisk anstrengelse når man skal løse en bestemt oppgave.

Fysiske redskaper som for eksempel kjøkkenredskaper, mobiltelefoner, kart og kompass, er midler som hjelper oss å mestre verden rundt oss. Disse redskapene har funksjon av å være midler for menneskets utadrettede aktivitet for å mestre omgivelsene, kunne fungere i samfunnet og bidra innenfor sine kunnskaps- og fagfelt. Man ser på dette som redskaper man anvender ut mot omgivelsene (Wittek, 2014, s. 136). På den andre siden finner vi tegn og språket. Tegn sees på som et viktig redskap i vår tenkning og vår forståelse av verden, og språket er det viktigste medierende redskapet til mennesket (Wittek, 2014, s. 136; Dysthe, 2001, s. 47).

3.4.1 Mediering

Intellektuelle og fysiske redskaper er i slekt med hverandre, og kan ses på som ulike måter å utvikle og uttrykke kunnskaper og ferdigheter på (Säljö, 2006, s. 40). Ifølge Vygotsky står det sentralt i den kulturhistoriske tradisjonen hvordan mennesket samhandler og bruker redskaper. Han brukte begrepet “mediering”, som betyr formidling, inn i pedagogisk tenkning, og begrepet brukes om alle typer støtte eller hjelp i læringsprosessen, enten det er av personer eller redskaper, og som skaper nye og utvidete kognitive og praktiske potensial (Dysthe, 2001, s. 46). Vygotsky understreker at de redskapene eller medierende midlene som inngår i det vi foretar oss, alltid er en viktig del av aktiviteten. Vi må undersøke både aktiviteten og de redskapene som benyttes for å forstå læreprosesser, og det er viktig å se på hvordan de benyttes, og på hvilke måter disse midlene utrunder og begrenser aktiviteten. Medierende midler gir handlingene en retning i kraft av det potensialet som knytter seg til dem, og de overfører historisk og kulturelt utviklet kunnskap til nye brukere (Witteck, 2014, s. 289).

Medierende redskaper er kollektive, og det er gjennom å komme i kontakt med disse at mennesker lærer å tenke og handle innenfor rammen for en bestemt kultur eller et bestemt samfunn. Medierende redskaper gjør det mulig for oss å oppfatte visse aspekter av omverdenen og å kommunisere dem (Säljö, 2006, s. 40). Ifølge Säljö (2006) kan medierende redskaper sees på som strukturerende ressurser. I kroppsøving kan dette være et målebånd eller en tidtaker som kan fungere på mange måter. Denne samordningen mellom intellektuelle og fysiske redskaper er en vesentlig del av menneskets oppbygging av kunnskaper. Individens læring oppstår når man er i stand til å beherske kollektivt skapte redskaper for å håndtere visse problemer eller situasjoner. Den som bruker redskap, vil ofte endre på og gjøre forandringer gjennom å sette det inn i en ny sammenheng eller omforme det (Säljö, 2006, s. 41).

3.5 Sonen for nærmeste utvikling

Säljö (2006) påpeker at man ofte har en tendens til å se på kunnskap og ferdigheter som noe absolutt og entydig. Enten så mestrer et individ en ferdighet eller så gjør det det ikke. I et sosiokulturelt perspektiv vil man i stedet anta at menneskes forståelse og ferdigheter er i stadig utvikling. Ut ifra dette har begrepet utviklingssone, eller nærmeste utviklingssone oppstått. Den nærmeste utviklingssone viser til at det finnes noe som vi ennå ikke mestrer, men som ligger innenfor rekkevidde (Säljö, 2006, s. 48). Den nærmeste utviklingssonen er helt sentral i Vygotsky sin læringsteori.

Vygotsky beskriver det eleven kan her og nå som det eksisterende utviklingsnivået, som vil si barnets mentale utviklingsnivå slik det er etablert som et resultat av visse allerede fullførte utviklingsyklusler (Dale, 1996, s. 158). Innenfor dette utviklingsnivået kan eleven løse problemer selvstendig, men vil ikke lære noe nytt. Elevens utviklingspotensial i forlengelsen av dette nivået, kalles for sonen for nærmeste utvikling (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 62; Wittek, 2012, s. 106). Vygotsky definerer denne sonen som avstanden mellom det eksisterende utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom selvstendig problemløsning, og det potensielle utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom problemløsning under voksen veiledning eller i samarbeid med dyktigere jevnaldrende (Dale, 1996, s. 159). Denne sonen er med andre ord området mellom det et barn kan klare alene, og det som det samme barnet kan klare med hjelp fra andre, for eksempel en lærer eller en medelev som mestrer den aktuelle kunnskapen. I denne sonen ligger funksjoner som er i utvikling. I dette ligger det at det som er i den nærmeste utviklingssonen i dag, kan blir det virkelige utviklingsnivået i morgen. Det barnet kan klare med assistanse nå, vil det senere kunne klare å gjøre alene (Dysthe, 2001, s. 78). Den nærmeste utviklingssonen peker mot den typen innsikter og ferdigheter som ligger innenfor en persons rekkevidde, og som en er på vei mot. Når en befinner seg i denne sonen, kan en følge med i og forstå et resonnement, men en behersker det ikke godt nok til å kunne agere på egenhånd. I denne sonen er man mottagelig for å appropriere mer avanserte måter å tenke og handle på (Säljö, 2006, s. 48).

Ved å bruke denne metoden kan vi ta i betraktning ikke bare de syklusene og modningsprosessene som allerede er fullført, men også de prosessene som er i gang, som akkurat er i ferd med å modnes og utvikles. På den måten gir sonen for den nærmeste utvikling en mulighet til å skissere barnets umiddelbare fremtid og dets dynamiske utviklingsstilstand, ikke bare den utviklingen som allerede er fullført, men også det som er i ferd med å modnes (Dale, 1996, s. 160). Vygotsky hevder at læring skaper sonen for den nærmeste utvikling, som vi si at læring setter i gang mange indre utviklingsprosesser, som bare fungerer når barnet integrerer seg med de menneskene som omgir det eller samarbeider med jevnaldrende. Han mener at når disse prosessene først er internalisert, blir de en del av barnets uavhengige utvikling (Dale, 1996, s. 163).

Dysthe (2001) påstår at sonen for nærmeste utvikling legger et grunnlag for å revurdere forholdet mellom undervisning, læring og utvikling. Dette innebærer at det bør være et stort fokus på det potensialet barnet har, og ikke på hva barnet ikke kan. God undervisning foregriper

utviklingen og forutsetninger for endring, men elevene får ikke optimale utviklingsforhold der som de bare får arbeide ut ifra eget initiativ og tilpasser undervisningen til det nivået de alt har nådd ifølge Dysthe (2001). Det er viktig å strekke seg dersom man skal mobilisere læringsressursene maksimalt, og samhandling med andre som kan mer eller behersker andre ting, er helt nødvendig for at det skal skje. Det lages dermed et samhandlingsorientert teorisamfunn for undervisningen i skolen, og denne tenkningen gir læreren en viktig rolle for elevenes læring, på samme tid som medelever blir viktige medarbeidere i undervisnings- og læringsprosesser (Dysthe, 2001, s. 79).

3.6 Stillasbygging

I følge Dysthe (2001) fremstiller mange som bygger på Vygotsky og sonen for nær utvikling, lærerbidraget i pedagogisk samhandling som hjelp og støtte for eleven, og denne støtten blir ofte omtalt som “stillasbygging”. Alle som skal lære trenger støtte, men stillasmetaforen toner ned og tilslører et vesentlig poeng. Et viktig poeng ifølge Dysthe er at det ligger et sterkt element av utfordring i undervisning som skal ligge i forkant av utviklingen (Dysthe, 2001, s. 80).

Mens lærings- og utviklingsprosessen pågår kan læreren eller mer kompetente medelever bygge et stillas for eleven som trenger hjelp. Stillaset vil fungere som en støtte innenfor sonen for den nærmeste utvikling, og kan fjernes gradvis når barnet mestrer oppgaven på egenhånd (Wittek, 2012, s. 109). Jerome Bruner (i Wittek, 2012) påpeker at stillasbygging dreier seg om de grepene læreren gjør for å for eksempel redusere graden av frihet når oppgaven skal løses. På denne måten må eleven konsentrere seg om det han eller hun strever med å få til. Læreren oppgave blir å stille eleven overfor utfordringer som kan bidra til å bringe læreprosessen videre. Når en lærer kan etablere en situasjon som byr på utfordringer, og som ligger litt over det eleven allerede klarer på egenhånd, vil dette være vellykket stillasbygging. Det er viktig at læreren viser sensitivitet, og tilbyr eleven hjelp, men at eleven opplever at det er han selv som mestrer utfordringen (Wittek, 2012, s. 109). Støttestrukturen består oftest ikke i at en gir direkte instruksjoner, men benytter strategier som å spørre, å be barnet forklare hva det gjør, og minne om hvordan det har gjort det tidligere og så videre. På denne måten vil barnet bli veiledet til å velge en egnet vei mot målet (Säljö, 2006, s. 48).

Et stillas kan etableres for en gruppe som skal samarbeide om for eksempel et gitt prosjekt. Kunnskapen vil da distribueres mellom lærer og den eller de som løser oppgaven, men også mellom deltakerne i gruppa. De innsiktene som gruppe medlemmene har vil utgjøre en felles kunnskapsbase for arbeidet, og deltakerne i fellesskapet bygger et stillas (Wittek, 2012, s. 110). I et slikt arbeidsfellesskap blir forskjeller og uenighet en drivkraft for elevenes læring og utvikling, og hvis det oppstår konflikter eller uenighet, vil elevene utfordre og utfylle hverandre. Det vil utvikles ny innsikt når elevene setter ord på det de har forstått eller prøver å forstå. Når elevene argumenterer for sitt syn, lytter til hverandres meninger og forsterker eller endrer sine argumentasjoner vil dette kunne ses på som effektiv stillasbygging. Et pedagogisk mål blir å skape rom for samhandling og dialog i en læringssituasjon. Her er det et viktig poeng at deltakelse i sosialt og verbalt samspill er viktig dersom man skal få utbytte av de ressursene som gruppa som fellesskap besitter (Wittek, 2012, s. 111).

4.0 Metode

Jeg vil i dette kapittelet beskrive hvordan prosjektet har blitt gjennomført for å belyse problemstillingen: «*Hvilke erfaringer har elever på 8. trinn med samarbeid i kroppsøvningsfaget?*». For å belyse valgt problemstilling er det foretatt en rekke beslutninger knyttet til hvilken fremgangsmåte som har vært best å benytte og etiske betraktninger knyttet til prosjektet. Innledningsvis vil jeg presentere min metodiske tilnærming. Videre vil jeg beskrive valg av intervju som metode og utvalg, datainnsamling og analyse av data. Avslutningsvis i kapittelet vil jeg greie ut om oppgavens validitet og reliabilitet, etiske betraktninger og min forskerrolle i prosjektet.

Utgangspunktet for dette masterprosjektet ligger i samfunnsvitenskapen. Samfunnsvitenskap handler om mennesker i ulike type samfunn, ikke bare om enkeltmennesker og grupper i samfunnet, men også om samfunnet som helhet (Grønmo, 2004, s. 18). Emneområdet i samfunnsvitenskapen er folks sosiale bakgrunn og deres meninger og handlinger. Man ser også på individers og gruppers egenskaper og deres relasjoner til hverandre og til det større samfunnet de inngår i, samt kjennetegn ved den helheten som samfunnet utgjør (Grønmo, 2004, s. 18). Det samfunnsvitenskapelige perspektivet er grunnlaget for valg av metode for å belyse problemstillingen i prosjektet, der jeg ønsker å få et større innblikk i elevers erfaringer med samarbeid i kroppsøvningsfaget.

4.1 Hermeneutisk tilnærming

Hermeneutikken står sentralt i samfunnsvitenskapelige metoder (Dalland, 2012, s. 56), og er læren om fortolkning. Hermeneutikken undersøker ulike former for menneskelige uttrykk der hensikten med undersøkelsen er å oppnå forståelse (Gisle, 2020).

En målsetning med kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Derfor har fortolkning stor betydning i den kvalitative tilnærmingen (Thagaard, 2013, s. 11). Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende, og legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2013, s. 41). Hermeneutikken er relevant for samfunnsvitenskapen fordi den retter seg mot meningsfulle fenomener, som for eksempel handlinger, muntlige ytringer og tekster. Disse

fenomenene kan være atferdsmønstre, normer, regler, verdier og forventningsmønstre. Det er fortolkning og forståelse av disse meningsfulle fenomenene som ligger til grunn i denne tilnærmingen, og derfor kan store deler av forskningsprosessen oppfattes som en fortolkningsprosess (Gilje & Grimen, 1993, s. 144). Tolkning av intervjuetekster kan sees på som en dialog mellom forsker og tekst, hvor forskeren studerer den meningen teksten formidler (Thagaard, 2013, s. 41). I dette prosjektet vil jeg se nærmere på hvilke erfaringer elever har med samarbeid i kroppsøvningsfaget. Ved å intervjuere elevene vil jeg kunne bruke dette materialet slik at jeg som forsker kan fortolke svarene som kommer frem.

Et viktig begrep i hermeneutikken er den *hermeneutiske sirkelen*. Den viser forbindelsene mellom det som skal fortolkes, forståelsen og den sammenhengen eller konteksten det må fortolkes i. Sirkelen viser at all fortolkning består av stadige bevegelser mellom helhet og del, det vi skal fortolke, og den konteksten det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke, og vår egen forståelse. Sirkelen sier noe om hvordan fortolkninger av meningsfulle fenomener kan og må begrunnes. Hvordan deler tolkes er avhengig av hvordan helheten tolkes, og omvendt. Samtidig ser man på hvordan fenomenet tolkes, som er avhengig av hvordan konteksten tolkes, og omvendt (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Kvalitative tekster skal inneholde tykke beskrivelser, som vil si at teksten ikke bare skal beskrive, men også inneholde fortolkninger av de fenomenene som presenteres. Det er da fokus på forskerens fortolkninger og den betydningen forskerens forståelse har for fortolkningen av teksten. Det er derfor viktig å problematisere hva den kvalitative teksten representerer, og å vurdere den innflytelsen forskerens ståsted kan ha på teksten (Thagaard, 2013, s. 22).

4.2 Kvalitative intervjuer som metode i prosjektet

I dette prosjektet er det valgt å bruke en kvalitativ tilnæringsmetode for å belyse problemstillingen i prosjektet. I kvalitativ metode er det vanlig å benytte seg av intervjuer eller observasjon, som fører til en nær kontakt mellom den som er forsker og de som skal studeres. Denne metoden gir grunnlag for fordypning i de sosiale fenomenene som skal studeres (Thagaard, 2013, s. 11). Kvalitativ forskning er som regel intensiv, med undersøkelse av få enheter (Jacobsen, 2015, s. 145). Tilnærmingen oppfattes veldig fleksibel, slik at blant annet metode og datainnsamling kan endres utover i prosessen. Skillet mellom de ulike fasene i forskningen blir flytende, og derfor oppleves denne metoden som ganske åpen (Jacobsen, 2015, s. 130). På bakgrunn av dette er det valgt en relativt åpen problemstilling, og jeg ser på

problemstillingen med et utforskende blikk. Ved å bruke det kvalitative forskningsintervjuet søker man å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelser av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Intervjuet blir beskrevet som den dominerende metoden innenfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2013, s. 97). Formålet med et intervju er å få fylldig og omfattende informasjon om ulike synspunkter og perspektiver andre mennesker har på temaer som blir tatt opp i intervjuet (Thagaard, 2013, s. 95).

4.2.1 Intervju

I denne delen av prosessen ønsket jeg å intervju fem elever ved den valgte skolen for å undersøke elevens erfaringer med samarbeid i kroppsøvningsfaget. Thagaard (2013) poengterer at formålet med et intervju er å få fylldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på ulike temaer.

En viktig del av forberedelsene til datainnsamlingen var å lage en intervjuguide (se vedlegg). Guiden skal fungere som en rettesnor for intervjuene og beskriver i grove trekk hvordan intervjuet skal gjennomføres med hovedvekt på temaer som skal tas opp (Grønmo, 2004, s. 168). Intervjuguiden er utviklet med bakgrunn i problemstillingen, kapittel 2, der kontekst og tidligere forskningen er presentert, og kapittel 3 som redegjør for den teoretiske rammen i prosjektet. Intervjuguiden belyser temaer som har fokus i prosjektet, som «elevens syn på kroppsøvningsfaget», «elevens erfaringer med samarbeid», «læring i kroppsøving» og «læreren som stillasbygger».

Intervjuene i prosjektet har et utgangspunkt i en delvis strukturert intervjuguide, som er den formen for intervju som forekommer mest i kvalitativ forskning (Thagaard, 2013, s. 98). De temaene og spørsmålene som skulle belyses ble utarbeidet på forhånd. Her var rekkefølgen på spørsmålene i stor grad var fastsatt, men det var fullt mulig å gjøre om på den underveis i intervjuene. Det ble gitt rom for å bruke oppfølgingsspørsmål der det følte naturlig og nødvendig i intervjuprosessen. En slik fleksibilitet er viktig for å knytte de enkelte spørsmålene til den enkelte intervjupersons forutsetninger (Thagaard, 2013, s. 98). Underveis i intervjuet ble det tatt hensyn til intervjupersonens svar, som førte til at i mange tilfeller ble rekkefølgen på spørsmålene endret underveis for å få mer helhet i svarene. En målsetning med intervjuene

var å utforske de temaene som jeg ønsket å få informasjon om. Derfor er det viktig å stille spørsmålene på en måte som inviterer intervjupersonen til å reflektere over temaene, og oppmuntre til fyldige kommentarer (Thagaard, 2013, s. 100).

4.2.2 Utvalg

Spørsmålet om hvem forskeren skal få informasjon fra, innebærer at man må definere det utvalget undersøkelsen baseres på (Thagaard, 2013, s. 60). I kvalitative undersøkelser baserer man seg på deltakere ut ifra et strategisk utvalg. Det er derfor sett etter egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til oppgavens problemstilling og dens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013, s. 60).

I dette prosjektet er utvalget basert på elever på ungdomsskolen som har kroppsøving. Etter at prosjektet ble godkjent av NSD (se vedlegg), startet arbeidet med å innhente deltakere. Dette startet i januar 2021. For å få informanter til prosjektet ble flere skoler kontaktet. På grunn av begrensninger tilknyttet covid-19, ble skole til slutt valgt på bakgrunn av tilgjengelighet. Det var et ønske å ha face-to-face intervjuer for å skape tillit og trygghet til deltakerne i prosjektet. Utvalget av elever har sammenheng med disse begrensningene og preges av at skolen ligger i et område der befolkningen har god sosioøkonomisk status. Det er derfor et område der mange av elevene på skolen driver med en form for idrett eller aktivitet på fritiden. Elevene er på denne bakgrunn mer like enn om jeg hadde hatt elever fra forskjellige skoler, i ulike bomiljøer.

Jeg tok kontakt med rektor på skolen der jeg jobber som kroppsøvingslærer, for å høre om prosjektet var gjennomførbart på egen skole. Vi ble enige om at det var fullt mulig å gjennomføre, og hadde en felles forståelse for at det var viktig å ivareta elevenes anonymitet og få dem til å føle seg trygge. Etter godkjenning fra rektor tok jeg kontakt med kroppsøvingslærerne på det trinnet jeg ønsket å studere, som var 8. trinn. Det var et ønske å undersøke akkurat dette trinnet fordi jeg hadde en formening om at når elevene kommer fra barneskolen er de vant til mye lekinspirert undervisning i kroppsøvingsfaget, og at de muligens har fått nye inntrykk av faget etter nesten et år på ungdomsskolen.

Kroppsøvingslæreren valgte ut 10 elever fra to klasser, og jeg valgte meg fem vilkårlige deltakere. Det ble valgt å bruke elever fra andre klasser enn de jeg selv underviser i, for å få en mer nøytral rolle til deltakerne. Jeg ser på dette valget som både positivt og negativt på

bakgrunn av at egne elever muligens kunne holdt tilbake på svarene sine. Da særlig på spørsmål som går på meg som lærer. På en annen side kan det tenkes at på enkelte spørsmål kunne min relasjon til elevene fått dem til å føle seg trygge som kunne ført til at elevene kom med utfyllende og åpne svar. Jeg ønsket å ha en lik fordeling av kjønn, og på grunn av antall deltakere (oddetall) ble det inkludert tre jenter og to gutter i undersøkelsen. Disse fikk tilbud om å være med i prosjektet, og fikk tildelt et informasjonsskriv og et samtykkeskjema som måtte ha underskrift av foreldrene. For å bevare elevenes anonymitet er elevene senere i prosjektet og i transkribering nevnt med fiktive navn.

4.2.3 Datainnsamling

Når deltakere var blitt valgt ble det sendt informasjonsskriv til elevene som skulle delta i prosjektet og deres foreldre, og det ble samlet inn fem samtykkeskjemaer i forkant av datainnsamlingen. Thagaard (2013, s. 72) refererer til Fangen (2010) som poengterer betydningen av å oppnå tillit, både til seg selv og prosjektet, allerede i første fase av prosjektet. Derfor ønsket jeg å spørre elevene selv om de hadde lyst til å delta, i et forsøk på å oppnå tillit som forsker.

Intervjuene som skulle gjennomføres ble satt opp etter når jeg hadde mulighet, og alle intervjuene ble gjennomført samme uken. Siden jeg selv jobber på skolen som ble valgt, var det naturlig å ha intervjuene i skoletiden slik at jeg kunne intervjuer elevene i mine fritimer. Jeg sjekket med lærerne til elevene om at de tidspunktene jeg så for meg passet, slik at det ikke skulle gå ut over noe annet viktig undervisningsopplegg. Jeg booket et rom i forkant, for at ikke det skulle bli noen forstyrrelser underveis i intervjuene. Intervjuene ble startet med å informere om anonymitet og muligheten til å trekke seg fra prosjektet om ønskelig. Det ble lagt vekt på å prøve å skape en vennlig atmosfære for å skape tillit mellom meg som forsker og deltakerne. Det var et ønske å bruke lydopptaker i intervjuene, noe deltakerne ga tillatelse til. Dette var for å kunne være mer tilstede underveis og gjøre transkriberingsarbeidet lettere for meg selv i etterkant av intervjuene. På grunn av lydopptak fikk jeg også notert stikkord underveis i intervjuene, som var til hjelp i transkribering i etterkant. Funn fra resultatdelen refereres til intervjuer med elever som er gjennomført i uke 7 - 2021.

4.3 Analyse

Kvalitativ forskning er preget av en til dels flytende overgang fra innsamling til analyse. Analyse og tolkning starter allerede i felten under kontakt mellom forsker og deltaker (Thagaard, 2013, s. 120). Allerede under intervjuene ble det skrevet notater underveis, som sa noe om stemningen, humør, pauser og lignende. Analysen skal hjelpe meg med å finne ut hva intervjuene har å fortelle, og jeg tolker for å søke meningen i det jeg har fått vite (Dalland, 2012, s. 178). Ved å dele opp materialet fra transkriberingen i ulike temaer, vil dette hjelpe meg med å ta tak i enkelte ting elevene har sagt.

Etter intervjuene satt jeg igjen med timevis av lydopptak. For å kunne bruke dataen som var samlet inn på mest gunstig måte, ble alle intervjuene transkribert. Dette var for å redusere noe av kompleksiteten, og for å forenkle og strukturere svarene på en måte som ga god oversikt (Jacobsen, 2015, s. 197). Analysen av intervjuene skal hjelpe meg med å finne ut hva elevene har å fortelle, og ved å tolke tekstene søker jeg meningen i det som har kommet frem. Det er viktig at innholdet i intervjuene kommer frem på en saklig måte (Dalland, 2012, s. 178), og det har derfor vært et fokus at transkriberingen ikke skal fjerne noe av helheten i svarene. I transkriberingen er det foretatt en meningsfortetning, som medfører at jeg har forkortet intervjupersonenes uttalelser om til kortere formuleringer. Her er lengre setninger kortet ned, for at den umiddelbare meningen i det som er sagt, skal gjengis med få ord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Intervjuene er også gjort om til en bearbeidet tekst, der teksten er delt inn i mer tydelige setninger og avsnitt. Ord som liksom og sånn, og ordlyder som «ehh» og «hmm» er fjernet og de muntlige besvarelsene er satt sammen til en mer sammenhengende tekst der det har vært behov for det.

Jeg har valgt å kode etter temaer i transkriberingen. Dette innebærer at spørsmålene ble samlet i ulike kategorier. De ulike kategoriene som ble brukt er «*elevenes syn på kroppsøvingsfaget*», «*elevenes erfaringer med samarbeid*», «*læring i kroppsøving*» og «*kroppsøvlæreren som stillasbygger*». Kategoriene betegnes som begreper som gjenspeiler sentrale temaer i prosjektet, og er også et utgangspunkt som ligger i intervjuguiden (Thagaard, 2013, s. 160). Kategorisering er tatt i bruk for at jeg lettere skal kunne identifisere sentrale temaer og mønstre som dukker opp i datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 160). Bruk av datamaterialet kan påpeke mønstre, regulariteter og spesielle avvik. Sentrale detaljer kan trekkes fram, og kan gi ny innsikt i en situasjon eller et fenomen (Jacobsen, 2015, s. 197). Det vil i denne prosessen bli

gjennomført en meningsfortolkning, der jeg går dypt inn i meningsinnholdet i intervjuetekstene på en kritisk måte. Her går jeg utover det som blir direkte sagt, og prøver å finne frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke direkte kommer frem i teksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234). Denne fortolkningsprosessen er gjort på bakgrunn av hermeneutiske fortolkningsprinsipper, der forskjellige deler fortolkes, og ut ifra disse fortolkningene settes delene på ny i relasjon med helheten igjen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Ved å se på helheten og deler av den, kan dette føre til en ny forståelse, og vi ser på prosessen som en hermeneutisk spiral (Jacobsen, 2015, s. 198)

4.4 Validitet og Reliabilitet

Det vil alltid stilles spørsmål om kvaliteten på forskningen i et prosjekt, og dette vil ofte vurderes ved å se på troverdigheten i studien. Det er ulike synspunkter på hvilke dimensjoner som er relevante for å studere kvaliteten på forskningen, men begrepene reliabilitet og validitet er sentrale (Thagaard, 2013, s. 193). I dette kapittelet skal det redegjøres for prosjektets interne og eksterne validitet, reliabilitet og generalisering.

4.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013, s. 201). I kvalitative forskningsprosjekter brukes gjerne begrepet troverdighet istedenfor reliabilitet, men begge deler innebærer at empiriske funn som blir presentert baseres på data om faktiske forhold (Grønmo, 2004, s. 259). Troverdigheten i oppgaven bygges på at innsamlingen av datamateriale foregår på en systematisk måte og i samsvar med etablerte forutsetninger og framgangsmåter i det undersøkelsesopplegget som benyttes (Grønmo, 2004, s. 250). På bakgrunn av dette har jeg gjort rede for prosessen med utvalget i prosjektet, relasjonen min til deltakerne, og hvilke erfaringer som er gjort under datainnsamlingen som hadde betydning for videre analyse i prosjektet.

4.4.2. Validitet

Validitet er knyttet til tolkning av data og handler om gyldighet av de tolkningene jeg som forsker kommer fram til. Validiteten vurderes ved å se om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten som har blitt studert (Thagaard, 2013, s. 204). Selv om reliabiliteten i forskningen er høy, slik at vi har pålitelige data, så betyr ikke dette at disse data

er treffende eller relevante for det vi har til hensikt å studere (Grønmo, 2004, s. 251). Det betyr at selv om jeg har gjennomført forskningen på en pålitelig måte, så er det ikke sikkert forskningen min er relevant for det jeg ønsker å forske på.

Seale (I Thagaard, 2013) skiller mellom *intern* validitet og *ekstern* validitet. Han knytter intern validitet til hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en bestemt studie, og vurderinger av fortolkninger som omfatter en enkelt studie. Den eksterne validiteten kan også benytte begrepet *overførbarhet*, som sier noe om den forståelsen som utvikles i en studie, kan være gyldig i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 205). For å styrke validiteten i dette prosjektet må jeg gå kritisk gjennom analyseprosessen. Det er derfor viktig at jeg tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlaget for de konklusjonene jeg har kommet frem til (Thagaard, 2013, s. 205).

En forskers tolkning kan knyttes til om forskeren har en posisjon innenfor det miljøet som studeres. I utgangspunktet når forskeren er i miljøet som blir studert, får forskeren et godt grunnlag for å undersøke de fenomenene som studeres. Erfaringene man har i miljøet gir grunnlag for gjenkjennelse og blir et utgangspunkt for forståelsen forskeren kommer frem til. Tolkningen utvikles i relasjon til egne erfaringer, men man kan også risikere å overse det som er forskjellig fra egne erfaringer og bli mindre åpen for nyanser i situasjoner som blir studert (Thagaard, 2013, s. 206). At forskeren har kjennskap til miljøet som studeres kan være en styrke og en begrensning. På en side kan forskeren forstå deltakernes situasjon, og forskerens erfaringer kan bidra til å bekrefte den forståelsen som utvikles. På andre siden kan forskeren overse nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer (Thagaard, 2013, s. 207). Det at jeg er kroppsøvlingslærer og derfor er en del av det miljøet jeg studerer, stiller krav til at jeg klarer å være åpen i tolkningene mine. Det er også viktig at dette kommer fram på en god måte i analysen. Analysen og tolkninger i prosjektet vil bli begrunnet gjennom deltakernes synspunkter, kontekst, teoretisk tilnærming og tidligere forskning. Min egen forståelse og bakgrunn knyttet til tema vil også spille inn.

4.4.3 Generalisering

Generalisering sier noe om man kan påstå at funn baser på studier av noen få, gjelder for alle (Jacobsen, 2015, s. 86) Det vi kaller for teoretisk generalisering tar utgangspunkt i teoretisk forståelse av de samfunnsforholdene som studeres. Et av formålene er å studere utvalget av

enheter med sikte på å utvikle en helhetlig forståelse av den større gruppen eller konteksten som disse enhetene til sammen utgjør (Grønmo, 2004, s. 102-103). Slike teoretiske generaliseringer er basert på strategiske utvalg, der utvalget tar for seg enheter som ut fra teoretiske og analytiske formål er mest relevante og interessante (Grønmo, 2004, s. 103). I dette prosjektet blir det da elever på ungdomsskolen som er det representative utvalget. Siden det er valgt å intervju fem elever er dette utvalget for lite til å kunne påstå at det som kommer fram i analysen kan generaliseres til en større del av populasjonen.

4.5 Etiske betraktninger

Det har underveis i prosjektet dukket opp ulike etiske overveielser som må tas hensyn til. Forskningsetikk er et område av etikken som har med planlegging, gjennomføring og rapportering av forskning å gjøre. Det handler om å ivareta personvernet og sikre troverdighet av forskningsresultatet (Dalland, 2012, s. 94). Forskningens mål om å finne ny kunnskap og innsikt må ikke gå på bekostning av enkeltpersoners integritet og velferd (Dalland, 2012, s. 96).

Det er viktig å ivareta deltakernes personvern under hele prosessen i prosjektet. I studier der det forekommer nær kontakt mellom forsker og deltakere, som i et intervju, får forskeren data som kan knyttes til deltakerne i prosjektet (Thagaard, 2013, s. 25). Den nasjonale forskningskomité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har laget særskilte etiske forholdsregler som gjelder for studier der det er behandling av personopplysninger. Hvis de som deltar i prosjektet kan identifiseres via navn, personnummer eller andre personentydige kjennetegn må disse opplysningene oppbevares utilgjengelig for andre og makuleres etter at prosjektet er avsluttet. Forskningsprosjektet mitt forutsetter behandling av personopplysninger, her lydopptak og underskrift på samtykkeskjemaer, og er derfor meldepliktig til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). NSD er personvernombud for forsknings- og studentprosjekter som gjennomføres ved universiteter, høyskoler og andre forskningsinstitusjoner. Organet har vurdert mitt prosjekt i forhold til gjeldende forskningsetiske regler (Thagaard, 2013, s. 25), og prosjektet har blitt godkjent for gjennomføring (Se vedlegg). Det ble innhentet informert samtykke (se vedlegg) av deltakerne ved prosjektstart, med informasjon om prosjektet og et samtykkeskjema som krevde underskrift av deltakere og deltakernes foreldre. Dette var et krav på bakgrunn av at deltakernes

alder. Alle deltakere ble informert om at hvis de ønsket å trekke seg fra prosjektet, så var dette fullt mulig, selv etter gjennomføring av intervjuer.

For å håndheve prinsippet om konfidensialitet, ble alle deltakere informert om full anonymitet i prosjektet i informasjonsskriv og før intervjuene startet. Det er også av hensyn til dette brukt kodenavn i transkriberingen, og når det henvises til intervjuene i selve oppgaveteksten. Lydopptakene fra intervjuene ligger på en mobiltelefon med kodelås, som ingen andre har tilgang til. Her er også lydopptakene merket med kodenavn for å bevare anonymiteten til deltakerne i prosjektet.

En etisk retningslinje som er viktig å ta i betraktning i prosjektet er plagiering. Et grunnleggende prinsipp for vitenskapelig redelighet innebærer å unngå å plagiere andres tekster. Dette er i forskning uakseptabelt og alvorlig brudd på etiske standarder. Plagiat blir definert som «å stjele stoff fra andre forfatteres og forskeres arbeid og utgi det som sitt eget. Forskere som bruker andres ideer eller siterer fra publikasjoner eller forskningsmaterieell, skal oppgi sine kilder» (Thagaard, 2013, s. 24). Derfor er det viktig at når jeg leser forskning og andres arbeid, og bruker dette som stoff i prosjektet mitt, at jeg henviser til de kildene jeg bruker. Dette er for at de som har brukt mye tid og forsket på disse tingene, skal få den krediteringen de fortjener for arbeidet sitt. Det er viktig at jeg som forsker finner fram til god og kritikkverdig litteratur til dette prosjektet. Alt av litteratur som kan bidra til mitt prosjekt, er kilder, og de kildene jeg ønsker å bruke må gjennomgå en prosess for å sjekke om de er brukbare, og kan anvendes i dette prosjektet (Dalland, 2012, s. 63). Det fins to sider ved kildekritikk, der den ene handler om hjelp til å finne den litteraturen som best mulig kan belyse problemstillingen min. Den andre handler om å gjøre rede for den litteraturen jeg har brukt i prosjektet mitt (Dalland, 2012, s. 68).

4.5.1 Min forskerrolle

Det er min interesse for idrett og fysisk aktivitet som har ført til den utdannelsen jeg har i dag. Å utdanne meg til faglærer i kroppsøving var en utrolig morsom utdanning å ta, spesielt med tanke på alle aktivitetene og idrettene vi fikk prøve oss på. I undervisningen var det stadig oppgaver og aktiviteter som krevde samarbeid. Jeg husker at jeg stort sett fant stor glede av å samarbeide med mine medstudenter, selv om det noen ganger kunne føre til frustrasjon også. Til tross for det så følte jeg alltid at jeg lærte mer i situasjoner der vi jobbet sammen om noe. I

veldig mange tilfeller der jeg følte at jeg kom til kort, så var det en eller flere på gruppa som kunne bidra med noe og hjelpe meg videre. Den følelsen er mye av grunnen til at jeg føler samarbeid er veldig viktig i skolen, også i kroppsøvningsfaget. Å kunne jobbe som lærer gir meg ekstremt mye, både glede og litt frustrasjon, men jeg lærer ekstremt mye om meg selv og elevene mine hver dag. Det å kunne hjelpe elever til å mestre ulike ting, og bidra til læring og utvikling har blitt ett av mine største oppdrag i livet. For det å se elever som mestrer og lærer nye ting, det er utrolig gøy og givende. Som kroppsøvningslærer bruker jeg ofte samarbeid i undervisningen, med en formening om at dette er positive opplevelser og erfaringer for elevene å inneha. Selv om jeg har gode erfaringer med samarbeid, så ser jeg at mange synes det er vanskelig å samarbeide. Det er derfor viktig at jeg er observant på dette i min tolkning av intervjuene og det datamaterialet som kommer inn. Fordi det kan være elevene har både negative og positive erfaringer med samarbeid i kroppsøvningsfaget, og det må komme fram, uansett hvilke erfaringer jeg selv har.

Det en forsker bærer med seg av forhistorie, kunnskap og holdninger, virker inn på hvordan man tolker og bearbeider den dataen som kommer inn (Dalland, 2012, s. 121). Forskerens rolle som person og forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning. Integriteten til forskeren øker i forbindelse med intervju fordi intervjueren selv er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). På bakgrunn av dette er det viktig at jeg bruker mitt forskerblikk for å tolke det som kommer fram i intervjuene. I Dalland (2012) blir det poengtert av Patton (1980) at noen ser positivt på det at forskeren kommer utenfra, og kan ha en viss distanse til forskningen. Argumentet er at forskeren da vil se prosjektet med «friske øyne». Som motargument til dette mener Patton at den distansen ikke garanterer objektivitet, men garanterer avstand. Med dette i bakhodet ser jeg også på mitt lærerblikk og nærhet til forskningen som en positiv ting. Med et forskerblikk benytter jeg meg av Vygotsky sitt teoretiske perspektiv og jeg har analysert det som kom fram i intervjuene ut fra denne teorien.

5.0 Resultater fra intervjuer

I dette kapitlet vil jeg først gi en presentasjon av utvalget i undersøkelsen. I dette masterprosjektet har jeg sett på begrepet samarbeid og samarbeidslæring. Videre har jeg benyttet meg av den sosiokulturelle læringsteorien til Vygotsky, som handler om læring i den nærmeste utviklingssonen. Med utgangspunkt i dette har intervjuene blitt preget av temaer som «elevenes syn på kroppsøving», «elevenes erfaringer med samarbeid», «læring i kroppsøving», og «kroppsøvingslæreren som stillasbygger». Det er gjengitt sitater i kursiv for at de skal komme tydelig frem i teksten.

5.1 Presentasjon av utvalget

Utvalget består av 5 elever fra en ungdomsskole. Alle elevene gikk i 8. trinn under innsamling av data til prosjektet. Utvalget ble delt opp slik at det var tre jenter og to gutter som deltok. For å sikre elevenes anonymitet i prosjektet har de fått tildelt fiktive navn. På denne måten er elevene anonyme, men det kommer fram hvilket kjønn de er. Skolens navn blir heller ikke nevnt i prosjektet. I intervjuene kommer det frem at tre av elevene også har valgfaget ballspill på skolen. Blant utvalget er det tre elever som driver med lagidrett, mens to elever har fokus på individuelle idretter.

Anders forteller at han ikke driver med noen sport akkurat nå, men har spilt tennis tidligere. Han vurderer sterkt å starte igjen etter sommeren, siden dette er en sport han liker veldig godt. Utenom dette er han veldig glad i å være ute, og blant annet stå på ski. Anders liker kroppsøving veldig godt, og synes det er et spennende fag. Han synes det er litt annerledes nå enn på barneskolen, der var det mye lek, men nå er det mer fokus på å komme i bedre form og bli litt sterkere.

Per spiller fotball og liker å være med venner på fritiden. Han synes kroppsøving er veldig morsomt, blant annet fordi man lærer å samarbeide med andre. Han trekker frem at under lagspill må man for eksempel gjøre alle gode for at det skal fungere.

Siv er en aktiv jente som er interessert i mange ulike idretter og trening. På fritiden spiller hun fotball og påpeker at hun har to yngre søsken og hund, som gjør at hun er mye i aktivitet hele uken. Hun har tydelig et høyt konkurranseinstinkt og sier at hun selv har opplevd utfordringer

med å skulle samarbeide med andre. Dette fordi hun opplever at hun er veldig perfektjonist og at det kan være vanskelig å være en god lagspiller på grunn av det. Dette er noe hun har måtte ta tak i og jobbe mye med, for at ikke det skal bli dårlig stemning, særlig på fotballaget. Siv er tydelig på at kroppsøving er det beste faget på skolen, mest fordi hun liker å være aktiv og prøve ut nye sporter og aktiviteter.

Mari har spilt fotball i snart 8 år og er også en aktiv jente. Hun har en hund som hun går turer med og på fritiden liker hun å være med venner. Sammen med familien er hun endel på hytta både ved sjøen og på fjellet, og er derfor glad i å være ute og stå på ski og på alpint. Mari synes kroppsøving er et av de beste fagene. Hun mener faget har blitt bedre etter at hun startet på ungdomsskolen, fordi det føles mer ut som et fag. På barneskolen var det preget av mye lek og at man «bare skulle ha det gøy», mens nå gjør de mye forskjellig og det blir litt trening ut av det også.

Anne driver med teater og dans på fritiden, og bruker mye tid på lekser etter skolen. Hun liker kroppsøvingfaget, men mest hvis det er et tema hun liker selv. I år har tema volleyball falt i smak, men det er også andre ting i faget som er gøy.

5.2 Elevenes syn på kroppsøvingfaget

Elevene gir uttrykk for at de synes kroppsøvingfaget er morsomt, og flere trekker fram at de føler det er mer «seriøst» nå enn på barneskolen. Dette i den forstand at det er mer struktur over undervisningen, ikke bare at man skal ha det gøy og leke, men at det er mer fokus på å trene og å komme i form også. Anne legger til at hun synes faget er mest morsomt når det er et tema som hun liker, og gir uttrykk for at ikke det er alt som er like spennende. Både Siv og Mari synes kroppsøvingfaget er det beste faget på skolen blant annet fordi man kan prøve ut mange ulike sporter og aktiviteter.

Så langt har elevene hatt aktiviteter som volleyball, innebandy, frisbee, styrke, utholdenhet, og dans etter de startet på ungdomsskolen. Når jeg spurte elevene om hvilke aktiviteter de liker best i faget, svarte alle fem at det var volleyball som var det morsomste av aktivitetene de hadde hatt hittil. Mari sier at hun liker ballspill veldig godt, siden det innebærer å samarbeide med de andre på laget. Anders synes også det å samarbeide med laget er en nyttig egenskap når det gjelder lagspill.

5.3 Læring i kroppsøving

Siden Vygotsky sin nærmeste utviklingssone sier noe om hvordan man lærer, var det et interessant tema å ta opp med elevene. Det er tydelig at elevene ser ulikt på hva det betyr å lære noe i kroppsøvfaget. Per sier at han tenker på læring som å lære nye ting, som for eksempel forskjellige slag i volleyball. Han ser også på mulighetene for at man kan lære å like nye ting, hvis man plutselig gjør noe man ikke har gjort før i undervisningen. Siv sier at

«Det er vel når det er en aktivitet som du ikke har gjort så mye før, også finner man ut hva man skal gjøre. Man må lære teknikker og hvordan man skal gjøre det, når det er noe nytt. Også er det noen som har gjort det før, og da kan man lære av hverandre».

Anders har en annen tilnærming til hva læring i kroppsøving er, og han mener at man lærer hvordan man best kan bruke kroppen til å utføre ulike øvelser i for eksempel styrketrening.

Elevene kommer med eksempler på hva de har lært det siste året, og trekker fram teknikk i ulike ballidretter, og styrketrening som var veldig nytt for dem når de begynte på ungdomsskolen. Når jeg spurte hva de gjorde for å lære seg noe nytt, så svarte alle at de måtte øve mye og terpe på det man vil bli god på. Anders beskriver at

Jeg følte jeg hadde lært noe nytt når jeg ble «oppgradert» til de som var litt bedre. Da skjønnte jeg selv at jeg hadde lært noe og blitt bedre i volleyball.

Ved spørsmål om hvordan undervisningen blir tilrettelagt for elevene, kommer det frem at hvis det er noen som synes det er lett eller vanskelig, blir gruppen ofte litt delt. De som synes det er lett kan spille litt sammen og videreutvikle seg, mens de som synes det er vanskelig får hjelp av læreren. For eksempel så blir det noen ganger til at de som klarer å spille gjør det, mens de andre må øve på slag eller andre elementer de ikke mestrer enda. En elev nevner også at når hun mestrer den øvelsen som de holder på med, og lærere roser henne for det, så føler hun at hun har lært noe.

Ved oppstart av nye aktiviteter og temaer sier elevene at lærer er flink til å vise nye øvelser nøye, og forklare teknikk. Mari sier at

Læreren vi har i valgfaget ballspill er veldig flink i volleyball, og jeg synes hun er veldig flink til å vise oss alle slagene vi skal gjøre og si ting vi gjør feil, og hjelp oss med å gjøre det bedre. Så jeg synes hun har gjort en bra jobb med å vise oss akkurat hvordan det skal være og ikke gi opp hvis vi ikke klarer det.

Anne gir uttrykk for at læreren snakker lite om hva de egentlig skal lære, og at det ikke forekommer noen tydelige læringsmål til de ulike aktivitetene i kroppsøvfingsfaget. Derimot legger Mari til at hun har valgfaget ballspill på skolen, og der er læreren flink til å presisere hva slags læringsmål de har de ulike ukene, og hva de skal øve på. På den måten vet elevene alltid hva de skal gjøre når de kommer til valgfagtimen.

5.4 Elevenes erfaringer med samarbeid

Hovedtemaet i dette prosjektet er å undersøke hvilke erfaringer elever har med samarbeid i kroppsøvfingsfaget. Det var derfor interessant å spørre elevene om hva de tror «å samarbeide» betyr. Per er kjapt ute med å si at han tror samarbeid handler om å få til ting sammen, og oppnå felles mål. Så trekker han sammenligninger med det å være på et lag, der man må gjøre hverandre gode for å få til spill. Han presiserer at det ikke nytter at en spiller er god, for da lærer man ikke noe og det vil ikke være en fordel for laget. Mari påpeker at

Å samarbeide betyr å heie på hverandre og skryte av hverandre når man gjør noe bra. Ikke bli sur hvis man kommer på et lag der ikke alle har like mye erfaring med ballspill eller andre ting. Ikke bli sur over at andre ikke klarer noe, selv om det kan påvirke resultatet.

Hun sier også at læreren deres roser dem når de skryter av hverandre og heier på hverandre. Noe hun synes er bra. Anne trekker frem at det å samarbeide betyr at man kan hjelpe hverandre hvis det er noe man ikke får til. Særlig da hvis læreren er opptatt og man selv klarer det, så kan man prøve å hjelpe og forklare til andre som trenger hjelp. Hun også tenker at å samarbeide hører hjemme på et lag, og at man må kunne gjøre feil uten at lagkamerater skal bli sure. Det er tydelig at mange av elevene kobler samarbeid opp mot lagspill og ballidretter, da dette går igjen hos fire av fem elever. Det er Anders som ikke nevner ballspill i sine tanker om samarbeid, men heller trekker frem det å snakke sammen, være enige og jobbe godt som nøkkelpunkter i det å samarbeide.

Alle elevene synes det er greit å samarbeide med ulike elever i klassen sin, men har også noen de føler de kan samarbeide ekstra bra med. Mari sier at hun samarbeider godt med to venninner fordi

Vi spiller fotball sammen og er jo vant med å samarbeide. Vi gjør jo det flere ganger i uka. Vi kjenner hverandre godt, og kjenner hverandres styrker og svakheter.

Anders kommenterer også at han samarbeider bra med to venner som han kjenner godt, og at han på grunn av det kan si akkurat hva han mener. Det er tydelig at elevene tenker de samarbeider bra med andre elever som de kjenner godt fra før. Anne kommenterer også at når de jobber sammen om noe så er det kanskje noen elever som kan noe en annen ikke kan, og at de da kan hjelpe hverandre med å lære dette ved å vise og forklare for hverandre.

Det er kroppsøvlingslæreren som stort sett velger hvem elevene skal jobbe med i undervisningen. Ofte kan hun si at de skal gå sammen i det de kaller for makkergrupper, som er grupper som er faste gjennom hele året og som er satt opp på forhånd. Disse gruppene blir også brukt i andre fag. Lærer kan også dele opp i grupper ved å gi elevene tall, også går de som har fått samme tall sammen. På den måten vil det blir endel variasjon i gruppene fra økt til økt, men det synes elevene er greit. Siv opplever at det er endel variasjon i hvordan de blir delt inn i grupper i undervisningen og sier at

Når vi skulle ha danseoppgaven så hadde hun valgt grupper på forhånd. Det kommer litt an på hva vi skal gjøre. Når vi hadde styrketrening for eksempel så kunne vi velge grupper selv og på lagspill så deler hun oss i grupper, bare med tall. Det er ofte vi bare bruker makkergrupper som vi er delt i fra før.

Elevene sier at en fordel med å komme på gruppe med de du ikke kjenner så godt, er at man blir litt tvunget til å prate sammen og da blir man bedre kjent. Da blir elevene også mer kjent med hvilke ferdigheter og kunnskaper de har og på den måten kan de utfylle hverandre godt i gruppa. Per sier at når de blir bedre kjent så blir de også tryggere på hverandre, noe som kan føre til at man samarbeider bra og at man kan hjelpe hverandre hvis det er noe som er vanskelig.

I løpet av året som har gått har elevene som sagt vært gjennom endel ulike aktiviteter, og de har gjennomført en danseoppgave som gikk over tre uker. Her skulle de sammen med gruppen sin lære seg en dans via video, finne en sang de ville bruke og framføre for resten av klassen. Her ble elevene delt inn i grupper på forhånd som lærer hadde valgt. Under øvingen på denne dansen kunne det oppstå ulike situasjoner der elevene måtte samarbeide for å få et ferdig resultat. Per sier at

Vi hjalp hverandre med å øve og lære det vi ikke kunne. Hvis det var en del av dansen en på gruppa ikke kunne, så hjalp alle til med å lære den personen trinnene.

Elevene ga utrykk for at de jobbet bra sammen med gruppene sine, og at de fleste hjalp til slik at alle kunne lære seg dansen. Det endte med at man måtte gå gjennom dansen mange ganger for å få det til, og at man måtte øve mye og pushe hverandre på gruppa. Allikevel støtte flere på utfordringer underveis, som for eksempel at ikke gruppemedlemmene var like interessert i å bidra. Siv sier at

Vi var jo fire stykker på gruppa, men det var en som meldte seg veldig ut, og som egentlig ikke var med så mye. Jeg og en annen jente var veldig ivrige og den siste gutten var litt likegyldig til det som skjedde fordi han ikke var så motivert.

Selv om to av gruppemedlemmene ikke var så interessert så prøvde resten av gruppa å være positive og motiverte. De håpet at på den måten kunne det smitte litt over på de andre, og Siv følte det fungerte til en viss grad. Ved å være positiv og motivert håpet hun at de andre også skulle tenke at oppgaven de hadde fått var litt gøy også. Anne påpeker at det kan være litt vanskelig å samarbeide med folk innimellom fordi

Folk er jo forskjellige og innimellom er man litt mer stille eller mer bråkete og ufokusert. Så noen ganger må man anstrenge seg veldig for å få den andre personen til å gjøre det de skal og konsentrere seg.

Det er derfor tydelig at det kan være krevende å samarbeide i en gruppe, særlig når det er elever som ikke er like motivert som en selv. Per synes ikke det er særlig komplisert å samarbeide, siden han liker å samarbeide med andre. Derfor ser ikke han på det som en stor utfordring.

Det viser seg at elevene ikke har fått noen klare beskjeder fra lærer på hvorfor de skal samarbeide om de ulike oppgavene, ikke danseoppgaven heller. Allikevel har elevene noen tanker om hvorfor de skal samarbeide med hverandre. Siv sier at

Det er jo kanskje litt kjedelig å gjøre danseoppgaven alene. Også tenker jeg vi skulle jobbe i grupper for at læreren vår skulle se hvordan vi taklet å samarbeide som en gruppe. Det er jo ikke alle som har samarbeidet så mye før sikkert, og da blir det lett for henne å se hvem som klarer det og hvem som melder seg litt ut.

Anne tenker også at danseoppgaven en samarbeidsoppgave fordi det kanskje ikke er alle som har danset så mye tidligere. Hun trekker også fram det at man kan hjelpe hverandre, og at man ikke er alene om oppgaven, men flere. Mari tenker at alle har forskjellige ferdigheter, og

grunnen til at læreren har delt inn i grupper på forhånd, kan være at hun velger grupper ut ifra hvem som kan ulike ting, slik at de kan lære det videre til andre elever på gruppa. På denne måten vil alle kunne bidra positivt til gruppa og samarbeidet.

Det er tydelig at elevene har klare meninger om hva de kan forvente av klassekameratene sine når det er samarbeidsoppgaver. Alle elevene er ganske enige om at man kan forvente at gruppen skal gjøre sitt beste og at man gjør det man får beskjed om. Anders synes også det er viktig at man hjelper hverandre og at ikke man ler hvis noen skulle dummet seg ut eller ikke får til noe.

Anne tenker at

Man kan ikke forvente at det blir 100% bra eller at alt er helt riktig, men man kan forvente at man prøver og ikke bare gir opp med en gang.

Elevene reflekterer også over hva som må til for at et samarbeid skal fungere. En ting som går igjen er at alle må være villige til å samarbeide. For hvis en elev tenker at hen er bedre enn alle andre, og bare tenker på seg selv, så vil ikke samarbeidet fungere så bra. Heller ikke hvis det er snakk om lagspill og en person skal gjøre all jobben selv. Per tenker at det er viktig at alle er positive og at alle må prøve å hjelpe hverandre. Det blir presisert at det er viktig at man snakker sammen og viser hverandre respekt.

Hvis det skulle oppstå konflikter og uenigheter i gruppa, har elevene litt forskjellige eksempler på hvordan man kan håndtere dette på. Per ler litt smått og foreslår «stein, saks og papir» som en mulig løsning, og legger til at man kanskje må inngå noen kompromisser og møte hverandre på halvveien. Anders mener at man kommer langt hvis man snakker sammen og hører på hverandre, som innebærer at man må være åpen for forskjellige løsninger og ikke bare tenke at man selv har rett. Alle elevene er klare på at å prate vanlig sammen og bli enige på en rolig måte er den beste løsningen om det skulle oppstå en konflikt.

5.5 Kroppsøvingslærer som stillasbygger

Elevene fikk spørsmål om hva de tenkte skulle til for at en elev og en lærer utvikler en god relasjon. Det gikk igjen hos flere at det var viktig at læreren hørte på det elevene sa og at det var lett å snakke sammen. Da kunne man spørre om hjelp uten å være engstelig for å få kjeft eller at læreren ble sur. De synes også at det er viktig at læreren er motivert, og at læreren kan være med på aktivitetene som foregår i undervisningen, for da gir elevene litt mer også. Per

sier at det er viktig at læreren ser om det er noen som trenger hjelp, men at det også er viktig at elevene er villige til å ta imot hjelp fra læreren.

Det virker som at alle elevene har en god relasjon til kroppsøvlingslæreren sin. De beskriver henne som lett å prate med, og at hun gir god hjelp om det er noe de ikke forstår. Siv sier at hun digger henne fordi hun har så mye energi, noe som smitter over på elevene og gjør dem mer motiverte i timen virker det som.

Elevene mener de alltid får hjelp av læreren sin om det er noe som er vanskelig eller som de ikke skjønner. Selvfølgelig kan det oppstå situasjoner der læreren er opptatt, men da prøver de å hjelpe hverandre innad i gruppen først mens de venter. Når elevene får spørsmål om hvordan læreren hjelper til i undervisningen sier Anders at

Som regel så kommer læreren rundt for å se på oss, og hvis hun ser noe som kan forbedres, så stopper hun opp og sier at man kanskje burde endre på noe eller gjøre det på en annen måte. Så blir vi bedre på det.

Siv sier at om læreren ser at noen synes det er vanskelig er hun flink til å bruke tid på å vise og forklare. Det blir mye enklere å få med seg ting når man får hjelp i mindre grupper enn foran hele klassen synes hun. Da er det mer fokus på det som skjer, og det er letter å få med seg ting mens læreren forklarer. Mari poengterer selv at hun får til endel i volleyball, siden hun også har valgfaget ballspill på skolen. Derfor har hun utviklet litt flere ferdigheter enn andre i klassen. Når de har volleyball i undervisningen blir det fort til at lærer legger mye tid i de elevene som ikke får det til, for at alle skal klare å komme opp på samme nivå. Ut ifra dette kan det virke som at i aktiviteten volleyball er det noen elever som har utviklet bedre og flere ferdigheter og det blir et ganske stort skille i nivå på elevene. De som mestrer mye av teknikken i aktiviteten får ikke like mye oppmerksomhet eller nye utfordringer fordi læreren blir opptatt med de elevene som ikke mestrer aktiviteten og øvelsene så godt.

Det vil alltid være store individuelle forskjeller på elevenes ferdigheter i en klasse, noe som fører til at noen elever kanskje får mer hjelp enn andre. Elevene gir utrykk for at for det meste så er undervisningen og øvelsene som skal gjennomføres likt for alle, men at det gjøres individuelle tilpasninger underveis. Per påpeker at

Selv om man får til mye så er det fortsatt mye man må øve på. Derfor har alle behov for å gjøre det samme, inkludert meg.

Mari sier at de stort sett gjør de samme øvelsene i undervisningen, men at elevene er på ulike nivåer, så derfor gjør de det slik at de som mestrer øvelsene kan avansere litt, og utfordre seg selv litt mer i de ulike øvelsene. Hun mener også at

Vi startet jo med de letteste øvelsene, men jeg synes vi kan gå litt for fort fram noen ganger. Vi får kanskje ikke gått nøye nok gjennom ting, og da får ikke alle lært det like bra. For folk lærer jo i forskjellig tempo.

Når man begynner på ungdomsskolen blir man introdusert for blant annet volleyball, en idrett som ikke mange har vært borti før. Det kan være mange elever som synes volleyball er vanskelig, siden det er en teknisk krevende idrett. Mari synes at de gjerne kunne brukt lenger tid på teknikktraining i undervisningen, for å kunne få til mer spill etterhvert. Hun mener at da vil de som ikke klarer teknikken så bra, få mer tid på å øve før de skal ut i en spillsituasjon.

6.0 Drøfting og diskusjon

Målet med dette prosjektet er å undersøke elevenes erfaringer med samarbeid i kroppsøvningsfaget. I dette kapittelet vil jeg drøfte det som kommer frem i resultatdelen opp mot Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori, som er det teoretiske perspektivet i prosjektet. Jeg vil også se på resultatene opp mot kapittel 2, der jeg har tatt for meg samarbeid i rammeverkene og tidligere forskning på emnet. Resultatene fra intervjuene har gitt meg en bredere forståelse for elevenes erfaringer med samarbeid i kroppsøvningsfaget, og hvordan ulike faktorer knyttet til samarbeid kan gi økt læring hos elevene.

6.1 Elevenes erfaringer med samarbeid i kroppsøvningsfaget

Det gjennomgående temaet i dette prosjektet er samarbeid. Først ønsket jeg å finne ut hva elevene tenkte om «å samarbeide i kroppsøvningsfaget».

6.1.1 Hva er samarbeid for elevene?

For at samarbeid og samarbeidslæring skal ha en hensikt og føre til læring er det visse faktorer som er gjeldende. Johnson et al. (2006) beskriver en av disse faktorene som et stimulerende samspill mellom elevene i gruppen. Dette inkluderer blant annet at elevene deler ressurser, gir hverandre hjelp, oppmuntring og roser hverandre for innsats. Dette kan sees i sammenheng med svar fra intervjuene der elevene mener at samarbeid er knyttet til det å heie på hverandre og skryte av hverandre i kroppsøvingstimene. Elevene knytter også samarbeid opp til det å nå et felles mål som er i tråd med Johnson et al. (2006) sin definisjon på samarbeid.

Kvikstad og Sandell (2016) setter begrepet fair play i sammenheng med instruksjon av medelever, å gi ros til medelever, gi konstruktive tilbakemeldinger, være et øvningsbilde for medelever, og ved egen innsats påvirke andre til å yte i aktiviteter i faget. Dette er også faktorer som elevene påpeker er viktig i et samarbeid. Kvikstad og Sandell (2016) sier at begrepet står sentralt i lagspill og lagidretter, og i intervjuene mine knytter fire av fem elever samarbeid opp mot ballspill og lagidretter i kroppsøvningsfaget. Tre av disse elevene driver selv med lagidrett, og det kan derfor være helt naturlig for dem å tenke at samarbeid er det samme som lagspill, selv om ingen nevner begrepet spesifikt. Elevene nevner at samarbeid er det samme som «å gjøre hverandre gode», noe som kan knyttes opp mot begrepet fair play ifølge Kvikstad og Sandell (2016).

Dagens læreplan for kroppsøvingfaget inneholder ikke begrepet fair play. Derfor kan det tenkes at når elevene trekker disse trådene mellom samarbeid og ballspill/lagidrett er dette kanskje fordi disse tankene om samarbeid følger med fra barneskolen, der den forrige læreplanen i kroppsøving (LK06) har vært gjeldende for dem. Siden mange av elevene også driver med lagidrett på fritiden kan også dette være en grunn til at de assosierer samarbeid med elementer som inngikk i fair play i den tidligere læreplanen.

I intervjuene er det en elev som ikke nevner ballspill i sine tanker om samarbeid, og han driver selv med individuell idrett. Kvikstad og Sandell (2016) viser til at fair play-begrepet fort kan bli oppfattet som noe snevert, og stiller spørsmål om det er et godt begrep å bruke i skolen. Dette kommer frem i den tidligere læreplanen (LK06) ved at begrepet bare finnes under hovedområde «idrettsaktiviteter». Det ble derfor et ønske at læreplanen skulle vise til flere varierte eksempler fra andre aktiviteter, lek og individuelle idretter, for å underbygge bredden og forståelsen av fair play (Kvikstad & Sandell, 2016, s. 75). Dette kan bety at formuleringer av fair play i den tidligere læreplanen (LK06) har ført til at elever som jeg har intervjuet og som driver med individuelle idretter ikke forbinder begrepet med samarbeid.

Det er mange faktorer som spiller inn i et ballspill eller en lagidrett, blant annet fysiske-, mentale-, tekniske- og taktiske faktorer. Det er ikke urimelig å tenke at mye av tiden i kroppsøvingfaget går til å lære seg tekniske ferdigheter i en idrett. Det er også tenkelig at når elevene skal øve på ulike tekniske ferdigheter, så jobber elevene sammen. Dette kan være en av grunnene til samarbeid blir koblet opp mot ballspill og lagidrett. Det som er interessant er at det ikke blir nevnt aktiviteter som er mer lekinspirert når elevene tenker på samarbeid. Det elevene i intervjuene har av erfaringer med samarbeid er ofte knyttet opp mot trening av teknikk i ulike idretter. Hva som er grunnen til at samarbeid blir knyttet til idrett og ballspill og ikke lekinspirerte aktiviteter er vanskelig å si noe om, men en forklaring kan være at ved idrett eller ballspill er ting satt litt mer i system, og derav har elevene klarere rammer å forholde seg til. På motsatt side kan lekinspirerte aktiviteter bli for åpne og det blir uklart for elevene at de skal samarbeid eller at de samarbeider i de ulike aktivitetene.

I formuleringene til Kvikstad og Sandell (2016) er det tre forhold som vektlegges i forståelsen av fair play. Det er samhandling med medelever, forholde seg til regler og resultat og gjøre hverandre gode (Kvikstad & Sandell, 2016, s. 77). Dette er noe elevene i intervjuene også

trekker frem er viktig i samarbeid i ballspill. I Dysthe (2001) sine formuleringer om Vygotsky, kan «å gjøre hverandre gode» og «samhandling med medelever» kobles opp mot sosiokulturell læringsteori i den forstand at medelever kan fungere som stillasbyggere for hverandre i ulike aktiviteter i kroppsøving. Selv om fair play-begrepet ikke lenger er en del av læreplanen i kroppsøving i LK20 og ikke kommer frem i kompetansemålene, er forholdene som vektlegges i fair play fortsatt verdier som kan være viktige å trekke frem. Dette er fordi disse verdiene er noe elevene trekker frem i intervjuene og oppfatter som å være en del av ballspill, men også andre typer aktiviteter.

6.1.2 Vanskelige samarbeid

Selv om det sies mye positivt om samarbeid og samarbeidslæring, kan denne formen for undervisning også by på utfordringer i praksis. I intervjuene sier elevene at samarbeid til tider kan være krevende, noe som var tilfelle for noen i danseoppgaven der de skulle lære seg en dans, finne musikk og fremføre for klassen. Hva som er grunnen til at disse utfordringene oppstod er vanskelig å si, men elevene omtaler medelever som lite motivert, ikke interessert og likegyldig når de beskriver hvordan de oppfatter elever de skulle samarbeide med i denne danseoppgaven.

Danseoppgaven elevene viser til i intervjuene er en oppgave der man kan hjelpe hverandre, og de påpeker at man ikke er alene om oppgaven, men flere sammen. Dette gir uttrykk for at elevene da kan dele de ressursene hver elev innehar. Ut ifra det Johnson et al. (2006) skriver om samarbeidslæring, krever samarbeid at elevene har et felles mål, noe som ikke er en selvfølge i denne oppgaven. Hvis elevene har ulike mål, der noen elever ønsker å oppnå en veldig god karakter, mens andre egentlig ikke bryr seg, vil det derfor kunne føre til et krevende samarbeid. Som elevene poengterer i intervjuene ble deres oppgave også å motivere og prøve å få med disse elevene på samarbeidet. Det kommer ikke fram hvilke rammer oppgaven har, men det kan tenkes at dette er en oppgave der elevene står veldig fritt til å velge hvordan den skal gjennomføres. Dette kan sees i kontrast til ulike ballspill, der man har klare rammer og regler som elevene må forholde seg til. Med bakgrunn i dette kan det tenkes at grunnen til at noen elever trekker seg tilbake i en slik oppgave er at oppgaven mangler tydelige rammer. De har få regler å forholde seg til, og dette kan gjøre det krevende for enkelte elever å skulle samarbeide.

6.1.3 Betydningen av læreren for elevenes erfaringer

Prosjektet har til hensikt å undersøke elevenes erfaringer med samarbeid. Lærerens perspektiv er ikke inkludert i dette prosjektet, men det er allikevel læreren som legger premissene for hva elevene erfarer av samarbeid i kroppsøvningsfaget. Dette kommer frem ved måten læreren legger opp undervisningen på og fremmer samarbeid blant elevene. Rivas og Mateos (2019) viser til læreres holdninger til samarbeidslæring. Resultatene i artikkelen viser at det er lærere med minst arbeidserfaring som er mest positive til samarbeidslæring. Dette er fordi de ser sosialisering og samspill blant elevene, og at samarbeid fører til at elevene tar ansvar i gruppene sine (Rivas & Mateos, 2019, s. 14). Som Rivas og Mateos (2019) påpeker kan det derfor være en avgjørende faktor for elevenes erfaringer med samarbeid hvilke holdninger en lærer har til samarbeid og samarbeidslæring.

Borgen & Engelsrud (2020) påpeker at hvis en læreplan skal få betydning for det videre arbeidet lærere skal gjøre i skolen og med undervisning, er det av betydning hvordan den er formulert, med et gjennomtenkt språk og begrepsbruk. I læreplanen beskrives elevenes handlinger med verb, derav samarbeide. Dette gir uttrykk for at elevene skal samarbeide i undervisningen. Borgen & Engelsrud (2020) viser til at eleven som det handlende subjektet, er en del av en kompetansebasert læreplan. Dette vil si at handling, hva elevene skal kunne «gjøre» med innholdet i undervisningen, er styrket. Dette gir en lærer et handlingsrom gjennom operasjonalisering, og er knyttet til læreplanarbeid på lokalt nivå. Ut ifra hva det står om samarbeid i læreplanverket, så er det lærerens operasjonalisering av begrepet som fører til at elevene lærer om samarbeid og samarbeidslæring. Læreplanen legger fram at alle kan klare å samarbeide, og at det er et mål med skolegangen, men det er mange som trenger mye støtte fra sin lærer for å få det til.

Redelius et al. (2015) formidler i sin artikkel ulike læreres tanker om samarbeidslæring i kroppsøvningsfaget. Forfatterne beskriver at noen av lærerne vil at faget skal oppleves som hyggelig og gøy for elevene, og derfor velger de å ikke prate om hva elevene skal lære. Dette bygger på en tradisjon om at kroppsøvningsfaget skal være gøy, og derfor velger de bort fokus på mål og læringsutbytte (Redelius et al., 2015, s. 653). En lærers forståelse av begrepet samarbeid kan knyttes opp mot John. I. Goodlad (I Engelsens, 2012) sine læreplannivåer, der den oppfattede læreplanen vil oppfattes forskjellig hos de fleste lærere. Utgangspunktet ligger i læreplandokumentet, men tolkningen av den vil legge føringer for planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering i faget. En lærer viderefører sine forståelser av hva samarbeid i

ulike aktiviteter skal gå ut på, til elevene. Dersom en lærer ikke har utviklet en forståelse av hva samarbeid kan være, vil elevene få mindre innsikt i hva samarbeid kan gå ut på, og hvordan og hvorfor man skal bruke dette i undervisningen. Det kan være at begrepet samarbeid er uklart i rammeverket, og at det kan være en utfordring for lærere å sette seg inn i de ulike elementene med hva samarbeid kan være. Det kan da være vanskelig å hjelpe elevene til å forstå samarbeid i kroppsøving. Det kommer fram i intervjuene at elevene ikke fikk noen tydelige forklaringer på hvorfor de skulle samarbeide i danseoppgaven. På en side kan dette føre til at elevene ikke vet hva de skal lære og hva de faglige målene er i oppgaven, og på den andre siden kan elevene bli usikre på hvordan oppgaven skal gjennomføres med tanke på samarbeid. Dette kan knyttes opp mot Johnson et al. (2006) som sier at selv om læreren setter elever sammen i grupper og ber dem samarbeide, så er det ingen garanti for at samarbeidet blir effektivt.

6.2 Elevenes læring i kroppsøvingsfaget

Det har i dette prosjektet også vært interessant å se nærmere på elevenes læring gjennom samarbeid og i kroppsøvingsfaget. Dette gikk jeg litt nærmere inn på i intervjuene der jeg spurte hva elevene tenkte om «læring i kroppsøvingsfaget». Dette kan trekkes inn mot Vygotsky (Dysthe, 2001) sine tanker om at læring og utvikling kan sees i sammenheng med det sosiale der barnet deltar og læring foregår, og at læring skapes i den nærmeste utviklingszone i samarbeid med jevnaldrende eller voksne (Dale, 1996).

6.2.1 Mangel på utfordringer?

I intervjuene knytter elevene læring opp mot det «å lære nye ting», som for eksempel et slag i volleyball, eller at man finner ut av hva man skal gjøre i en ny aktivitet. Dette samsvarer med Bråten (2002) sin definisjon på læring om «at mennesker utvikler eller konstruerer forståelse på ulike områder og øker sin kompetanse». Her legges det også vekt på at man kan skape forståelse og øke sin handlingskompetanse på det individuelle plan. Dette kan også ses i sammenheng med funn fra Bjørke & Moen (2020) der undersøkelsen viser til at elever assosierer mestring av nye ting, som læring.

I mine intervjuer uttrykker en elev at han opplever å ha lært noe nytt når han blir «oppgradert» i undervisningen. Flere av elevene sier at de til tider blir delt inn i grupper på bakgrunn av de som mestrer og de som ikke mestrer øktens aktivitet eller ulike øvelser i aktiviteten. I sin utlegning av Vygotsky skriver Dysthe (2001) om at læring er distribuert mellom personer i et

fellesskap. I dette fellesskapet kan personene ulike ting og har ulike egenskaper som alle er nødvendige for å få en helhetlig forståelse. Hun begrunner dette med at siden kunnskapen er fordelt, må læringen være sosial. Elevene påpeker i intervjuene at volleyball er en aktivitet der det er stort skille i ferdighetsnivå blant elevene, som gjør at de blir delt i ulike grupper ut ifra hva de mester. På en side vil de elevene som mestrer en aktivitet like godt, kanskje på høyt nivå, ikke utvikle nye ferdigheter og kunnskaper fordi de kan like mye, noe som Dysthe (2001) sier kan føre til at elevene blir på sitt eksisterende utviklingsnivå og ikke videreutvikler seg. Dette gjør at de som har utviklet flere ferdigheter i for eksempel volleyball kanskje ikke får så mange utfordringer. Når elever som har gode kunnskaper og ferdigheter i volleyball blir samlet i en gruppe, kan dette føre til at de ikke opplever å få noen tekniske utfordringer. Elevene vil derfor kanskje bare praktisere øvelser og bevegelser de kan godt fra før, som kan føre til at de ikke reflekterer over hva de egentlig kan siden de ikke opplever å bli utfordret. På en annen side vil de elevene som ikke mestrer ulike elementer i volleyball kunne få mer hjelp av læreren sin. Dette kan føre til at elevene lærer mer og utvikler flere ferdigheter i den nærmeste utviklingssonen når de får hjelp av læreren sin eller samarbeider med elever som er nærmere dem selv i nivå.

6.2.2 Elevenes forståelse av hva de skal lære i kroppsøving

Tidligere forskning viser til at tydelige læringsmål hjelper på elevenes forståelse av faget og hva de skal lære (Redelius et al., 2015). Johnson et al. (2006) legger fram at i en læringssituasjon preget av samarbeid vil læreren kunne fungere som en organisator, en konsulent og en teknisk ekspert. Det er derfor lærerens ansvar å formulere de faglige målene som elevene skal fokusere på (Johnson et al., 2006, s. 66). Resultater fra intervjuene viser til at elevene opplever at de ikke får tydelige læringsmål om hva de skal lære i ulike aktiviteter eller i undervisningen i kroppsøvingsfaget. Ifølge Bjørke & Moen (2020) er det mange elever som ser på kroppsøvingsfaget som en pause fra akademiske fag og at de blir etterlatt til seg selv til å forstå hva de skal lære i faget. Dette kan sees i sammenheng med artikkelen til Redelius et al. (2015) som også viser til at mangel på tydelige læringsmål fører til at elevene ikke vet hva de skal lære i kroppsøvingsfaget, som gjør det vanskelig for dem å tydeliggjøre læring og kunnskap i faget. Det vil derfor være grunn til å tro at mangel på tydelige læringsmål for elevene, slik det kom til uttrykk i intervjuene kan være en hindring for læring med tanke på at elevene kan få en mindre forståelse for hva de skal lære i faget, og muligheten for utvikling i faget reduseres.

På en annen side viser også intervjuene til at de elevene som har valgfaget ballspill får tydelige og presise læringsmål hver uke, og de vet alltid hva de skal lære i undervisningen. Bjørke og Moen (2020) påpeker at tydelige læringsmål kan være en nøkkel til elevenes læringskurve. Spesifikke læringsmål ble i deres studie verdsatt av elevene, fordi dette gjorde dem bevisste over hva de skulle lære i undervisningen (Bjørke & Moen, 2020, s. 608). Ifølge Bjørke og Moen (2020) kom de også fram til at systematisk bruk av læringsmålene over tid gjorde elevene mer klar over hva og hvorfor de skulle lære noe i kroppsøvningsfaget.

I intervjuene jeg gjennomførte kom det fram at elevene syntes at læreren noen ganger kunne være litt rask med å gå videre til nye elementer i aktivitetene. De fremhever at dette er særlig i forhold til aktiviteten volleyball, som er en teknisk krevende idrett. En elev legger frem at det er veldig ulikt ferdighetsnivå på elevene i volleyball, og at de ikke alltid fikk nok tid til å øve på teknikk. Dette med bakgrunn i at de ikke ser poenget med å spille hvis ikke alle kan det grunnleggende i aktiviteten. Dette kan knyttes opp mot at det kan være behov for samme læringsmål over flere økter, noe som kan være nyttig ifølge studien til Bjørke og Moen (2020).

I lys av Vygotsky pekes det på at språk er en vesentlig del av læringsprosessen (Dysthe, 2001). I dette tilfelle trekker jeg frem formidling av læringsmål og fagspråk som en viktig del av utviklingen av elevens forståelse og læring. Ved å gi elevene spesifikke og tydelig læringsmål i faget kan elevene få hjelp til å forstå hva læring handler om, fordi det språket som blir brukt konstruerer forståelse og mening (Redelius et al., 2015). Dermed vil elevene kunne forholde seg til de pedagogiske aspektene ved kroppsøvningsfaget (Redelius et al., 2015, s.653). Vygotsky sitt syn på bruk av intellektuelle redskaper for å kunne beskrive, forstå og forklare læring og utvikling er sentralt, da dette er knyttet til bruk av språklige former, som blant annet fagspråk (Säljö, 2002, s. 36). Redelius et al. (2015) viser til at lærere som har tydelige og definerte læringsmål og kommuniserer disse til elevene med fagspråk, gjør at elevene blir mer kjent med læringsmålene og læringsutbytte i kroppsøvningsfaget (s. 650). Ut ifra dette kan det hende at de elevene som har ballspill og opplever at læreren er tydelig på læringsmål og hva læringsutbytte i timene skal være, kan få et mer utviklet fagspråk, enn elevene som ikke har ballspill i tillegg til kroppsøving.

6.3 Elevenes erfaringer av læreren

En lærer er en viktig støtte for elevene mot å lære noe, også i kroppsøvningsfaget. Det er en lærers oppgave å bestemme hva som skal skje i faget og undervisningen, og som skal formidle dette til elevene. Det er også læreren som sitter med kunnskapen om faget, og som skal veilede elevene mot ny kunnskap og nye ferdigheter. Elevene i intervjuene sier at de opplever at læreren er flink til å vise og forklare ulike øvelser og aktiviteter for dem, og at de underveis i øktene får tilbakemeldinger på det de gjør.

6.3.1 Ulike tilbakemeldinger

I intervjuene mine sier elevene at de får tilbakemeldinger og hjelp av læreren sin underveis i øktene. Det elevene sier om lærerens tilbakemeldinger i undervisningen er både rettet mot individuelle tilbakemeldinger og når de samarbeider i grupper.

Det kommer fram i resultatene at elevene føler de har lært noe nytt når de får ros av læreren sin. Ros trenger ikke nødvendigvis å bety at eleven har fått en ny kunnskap eller nye ferdigheter. Som lærer er det mye man kan rose hos elevene, som at de klarer noe nytt eller mestre ting de ikke har fått til tidligere, og man kan rose for god innsats i timene eller når elevene viser positive holdninger til aktivitetene eller andre elever. Rosen elevene får kan oppfattes forskjellig og kan ha to ulike funksjoner. Ros ved hjelp av fagspråk når elevene mestrer noe faglig, og ros som viser til elevenes samarbeid.

Säljö (2006) viser til at kunnskaper eksisterer først mellom mennesker i interaksjon, og når individene overtar disse kunnskapene kan de bruke dem i sin egen virksomhet og egen tenkning. Dette kan være viktig i forhold til elevenes forståelse av læringsmål og læringsutbytte, og vi kan tenke at dette også kan gjelde for elevenes erfaringer med tilbakemeldinger i faget. Det kan være vanskelig å definere at man har lært noe nytt. Redelius et al. (2015) viser til viktigheten av å kommunisere læringsmål og læringsutbyttet til elevene, og at læreren bruker fagspråk. Dette er for at elevene skal skjønne hva de skal lære. I intervjuene viser elevene til at de får tilbakemeldinger av lærer når de mestrer en øvelse eller aktivitet. Eksempler på tilbakemeldinger kan være «bra, fortsett med det» og «prøv heller å gjøre det sånn», der lærer viser hvordan øvelsen kan utføres en gang til. Slike tilbakemeldinger kan man knyttet til faglige tilbakemeldinger elevene får i faget for at de skal kunne utvikle seg faglig, ved for eksempel å endre på teknikk for å mestre en øvelse eller aktivitet.

Elevene opplever også at de får ros av læreren sin hvis de er flinke til å skryte og heie på hverandre innad i elevgruppa. Johnson et al. (2006) poengterer at oppmuntring og ros mellom elevene bidrar til et stimulerende samspill som kan føre til økt læring. Rammeverket sier at det er lærerens jobb å fremme kommunikasjon og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette kan sees i sammenheng med at det er lærer sin jobb å gi elevene tilbakemeldinger når elevene viser god kommunikasjon og godt samarbeid innad i gruppene. Det at elevene skryter av hverandre vil ifølge Johnson et al. (2006) hjelpe med å styrke elevenes samarbeidsferdigheter, og derfor kan lærerens ros vise at dette er positivt for samarbeidet. Johnson et al. (2006) viser også til at jo flere sosiale ferdigheter elevene innehar, og jo mer læreren underviser i og belønner bruken av sosiale ferdigheter (i dette tilfellet skryt av medelever), kan dette før til bedre samarbeid og større oppnådd læring innad i gruppene. Det kan derfor tenkes at når lærer roser sine elever for at de roser andre medelever er dette en tilbakemelding på det sosiale aspektet og på samarbeidet mellom elevene. Gode tilbakemeldinger på slik atferd kan sørge for at elevene fortsetter med dette i fremtiden, noe som kan føre til godt samarbeid og økende læring hos elevene.

Borgen og Engelsrud (2020) skriver i sin artikkel at et felles fagspråk er viktig for at elevene etterhvert kan delta i abstrakte fellesskap innenfor et fagområde, som i dette tilfelle er kroppssøving. Säljö (2006) trekker inn begrepet redskap som sentralt for å kunne forstå, beskrive, og forklare hva læring og utvikling er. I dette tilfelle kan man derfor se på fagspråk og tilbakemeldinger som et redskap læreren bruker for at elevene skal skjønne hva de lærer og hvordan de skal oppnå faglig læring. Ut ifra utsagnene fra intervjuene kan det tenkes at elevene trenger mer tydelige tilbakemeldinger fra læreren sin, der fagspråk blir brukt for at elevene skal oppnå maksimal faglig læring. Selv om elevene selv mener at de opplever å ha lært noe nytt.

6.3.2 Gruppesammensetning

Ved samarbeid og samarbeidslæring er det vanlig at elevene deles inn i smågrupper med fra to til fem personer (Johnson et al., 2006). I en undervisningssituasjon er det mange ulike måter man kan dele inn elevene på. Noen lærere velger å dele inn tilfeldig med tall, man kan la elevene velge selv hvem de vil samarbeide med, eller læreren kan dele inn i grupper på forhånd. I intervjuene blir alle tre alternativene nevnt som metoder læreren bruker for å dele klassen i grupper i undervisningen.

Velge grupper selv

Det er skolen sitt ansvar å skape et inkluderende læringsmiljø som skal stimulere til faglig og sosial utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 14). Hvis elevene får frihet til å velge grupper selv kan det skape utfordringer. En konsekvens kan være at du har elever som ikke naturlig finner seg en gruppe. Dette kan skape en følelse av å være utenfor og liten tilhørighet for elevene dette inntreffer hos. Elevene kan føle at de ikke kan gå til noen av gruppene som allerede er etablerte og blir stående igjen alene. Derfor er det viktig at en lærer er årvåken i slike situasjoner og kan gripe inn eller vurdere andre måter å dele inn i grupper på, slik at ingen føler seg utenfor. En annen utfordring med at elevene velger grupper selv kan være at gruppene blir veldig homogene, ved at elevene ofte velger de samme personene hver gang, som gjerne er veldig like en selv enten det er i forhold til for eksempel prestasjoner, etnisitet eller kjønn (Johnson et al., 2006, s. 70). Det er muligens naturlig for mange av elevene å gruppere seg med elever man kjenner godt, og elevene i intervjuene påpeker at de gjerne velger å samarbeide med gode venner når de har muligheten til det. Dette på bakgrunn av at de kjenner hverandre godt og kjenner hverandres styrker og svakheter. Dette kan bety at elevene føler at ved å samarbeide med noen man kjenner godt er terskelen for å si ifra om noe gjøres galt eller vise øvelsene og hjelpe hverandre mindre enn med andre elever. I Bjørke og Moen (2020) påpeker de at mange elever i undersøkelsen deres gjerne ønsket å arbeide med sine bestevenner, men i etterkant av studien ga elevene uttrykk for at de gjerne kunne samarbeide med andre elever også. En forklaring på dette kan være at elevene etter en periode med samarbeid i grupper har blitt bedre kjent med hverandre og dermed også mer trygge på hverandre.

Barker et al. (2015) beskriver i sin studie hvordan elevene får velge grupper selv i den aktiviteten som skal være i fokus. Forfatterne presiserer at sammensetningen av gruppene er viktig, for å sikre at elevene har mulighet til å lære av hverandre. Ut ifra artikkelen var en konsekvens av at elevene valgte grupper selv, at en gruppe besto av elever der ingen hadde kjennskap til den aktiviteten som skulle gjennomføres. Derfor var det ingen med mer kunnskaper enn dem selv de kunne lene seg på, i motsetning til å utvikle seg videre via den nærmeste utviklingssonen ved å få hjelp av medelever.

Tilfeldige grupper

Å dele inn i tilfeldige grupper ved hjelp av nummerering brukes også i undervisning i kroppsøvningsfaget. Ved å bruke denne typen inndeling vil man sannsynligvis få veldig varierende grupper fra gang til gang. Bjørke og Moen (2020) viser i sin studie at enkelte elever

brukte opp mot 17 økter før ferdigheter som trengs i en gruppe ble brukt. Derfor må det vurderes om tilfeldige grupper er hensiktsmessig når samarbeidslæring er et mål. Å dele opp i tilfeldige grupper kan være positivt med tanke på at elevene får en mulighet til å samarbeide med flere elever gjennom et skoleår. På en annen side kan man risikere at to eller flere elever som ikke har en god relasjon kommer på samme gruppe, noe som kan være en utfordring. I intervjuene påpeker elevene at når de samarbeider med elever de ikke kjenner så godt, så fører dette til at de må prate sammen og på den måten blir de bedre kjent. Etterhvert som elevene ble bedre kjent med hverandre og sine ferdighetsnivåer, kunne dette føre til at elevene kunne hjelpe hverandre i de ulike aktivitetene og øvelsene i undervisningen.

I intervjuene sier elevene at tilfeldig inndeling av grupper ofte blir brukt når det er ballspill i undervisningen. I motsetning til danseoppgaven, så har ballspill veldig faste rammer og regler som elevene må forholde seg til. På bakgrunn av det kan det tenkes at det er enklere for elevene å samarbeide i en slik setting, selv om gruppene endrer seg fra gang til gang. Allikevel kan det også tenkes at kontinuitet i en gruppe er en fordel med tanke på elevenes samarbeid. Hvis man drar paralleller mot et fotballag, så vil laget ha en stor fordel av å være de samme spillerne over flere treninger, kamper og sesonger, i motsetning til å bytte ut spillere på laget hele tiden. Det kan også være grunn til å tro at dette kan være gjeldende i kroppsøvfaget, og at samarbeid i samme grupper over tid er en fordel for elevenes læring.

Forhåndsbestemte grupper

Fordelene med at lærer velger ut grupper på forhånd kan være at man får grupper som er relativt heterogene der elever med høyt, middels og lavt prestasjonsnivå blir fordelt på ulike grupper (Johnson et al., 2006, s. 69). Elevene jeg intervjuet sier at læreren delte inn i grupper på forhånd når de skulle ha danseoppgaven. Dette kan være en gunstig måte å lage grupper til en slik aktivitet. Det er en samarbeidsoppgave som går over lengre tid, og som gir elevene mulighet til å få samarbeidet til å fungere innad i gruppa, og til å løse eventuelle utfordringer underveis. Dette kan knyttes opp mot Vygotsky (Dale, 1996) sine tanker om den nærmeste utviklingssonen, der elever som har mindre kunnskaper og ferdigheter enn andre, kan få hjelp av medelever i den nærmeste utviklingssonen til å mestre det de ikke klarer enda. Dette står i kontrast til grupper som elevene får velge selv, der de gjerne velger elever som er på samme prestasjonsnivå. I dette tilfellet blir det vanskeligere å få hjelp av medelever, siden alle sannsynligvis kan og mestrer de samme kunnskapene og ferdighetene.

At læreren deler inn i grupper på forhånd kan også betraktes fra en annen synsvinkel der man ser på læreren som en aktiv stillasbygger som legger til rette for arbeid i den nærmeste utviklingssonen mellom elever. Dette gjøres da gjennom å sette sammen elever med ulike ferdighet og kunnskapsnivåer i samme gruppe, og på den måten kan de hjelpe hverandre med å lære (Dysthe, 2001). Vygotsky hevder at det er læring som skapes i sonen for nærmeste utvikling, ved at læring setter i gang indre utviklingsprosesser. Poenget er at disse prosessene bare fungerer når barnet integrerer seg med de menneskene som omgir det eller når det samarbeider med jevnaldrende (Dale, 1996).

Lave og Wenger (I Dysthe, 2001) viser til at læring skjer alltid og overalt og er et sosialt fenomen. De trekker frem Vygotsky sitt syn på at læring primært skjer ved å være i et praksisfellesskap. I starten vil deltakelse i praksisfellesskapet være perifert, der den lærende mangler kunnskap for å være et fullverdig medlem av praksisfellesskapet. Når det oppstår læring ved deltakelse, er dette på grunn av at læring blir fremmet av de som deltar, fordi de har ulike kunnskaper og ferdigheter (Dysthe, 2001, s. 47). Ut ifra dette kan vi derfor tenke oss at når elever med lavere prestasjonsnivå og lavere ferdigheter og kunnskaper blir satt sammen med elever som har høyere ferdigheter og kunnskaper, vil dette kunne hjelpe eleven med å øke sitt kunnskaps- og ferdighetsnivå med hjelp fra medelev. Dette kommer også fram i intervjuene mine der elevene påpeker at alle har forskjellige ferdigheter, og at læreren muligens delte opp i grupper på forhånd til danseoppgaven ut ifra hvem som hadde ulike ferdigheter. På den måten så kunne elevene i gruppa samarbeide og hjelpe hverandre med oppgaven. På grunn av de forhåndsbestemte gruppene nevner elevene i intervjuene at det var noen samarbeid som opplevdes krevende. Dette kunne være på grunn av at elevene i gruppen hadde ulike mål med aktiviteten, og derfor er det lurt å tenke på at det ikke blir for stort sprik mellom deltakerne i gruppen, hvis de skal nå et mål sammen. Det er ifølge (Johnson et al. (2006) et viktig poeng med samarbeidslæring at elevene har et felles mål å strekke seg mot for at samarbeidet skal fungere optimalt.

Makkergrupper

Som tidligere nevnt påpeker Bjørke og Moen (2020) at det tar lang tid for elevene å klare å bruke ferdighetene som trengs for å fungere i en gruppe. Samtidig viser studien at alle deltakerne, uavhengig av fysisk, sosial, kognitiv eller emosjonelle ferdigheter, til slutt begynte å jobbe konstruktivt i sin gruppe (Bjørke & Moen, 2020, s. 611). Med bakgrunn i dette kan det tenkes at elevene trenger god tid i gruppene sine, for å kunne klare å samarbeide og føle tillitt

til gruppa. I intervjuene nevner elevene noe de kaller for makkergrupper, som er grupper satt sammen av kontaktlæreren og som er konstante gjennom hele året. Hvis elevene får beskjed om å gå sammen i makkergruppene sine, vet de alltid hvem de skal være sammen med. Makkergruppene er altså grupper som brukes gjennom hele året og som kan anvendes i alle fagene i skolen. Disse gruppene kan være en stor fordel for elevene fordi de får muligheten til å bli godt kjent gjennom året, som kan gjøre at elevene blir trygge på hverandre i en samarbeidssituasjon. Barker et al. (2015) poengterer i sin artikkel at sammensetningen av en gruppe er viktig for å sikre at elevene har mulighet til å lære av hverandre. I artikkelen trekker forfatterne frem hva en kroppsøvingslærer må være bevisst på for at samarbeidslæring skal fungere i en gruppe. Dette er i tråd med det Johnson et al. (2006) sier om viktigheten ved at læreren er bevisst på sammensetningen av gruppene og sin egen rolle i prosessen. Ut ifra dette kan fokus på sammensetning av grupper i undervisning som skal fremme samarbeidslæring være viktig.

6.4 Samarbeid og læring i lys av Vygotsky og sosiokulturell læringsteori

Det er Vygotsky (1978) sitt syn på læring og hans sosiokulturelle læringsteori om den nærmeste utviklingszone som er det teoretiske fundamentet i dette prosjektet. Derfor er det interessant å se på funn og resultater i lys av dette. Ved å se på hans teoretiske syn mot elevenes erfaringer av samarbeid, vil jeg ut ifra dette se nærmere på elevenes læring i kroppsøvingsfaget.

Språk og kommunikasjon

Tidligere i kapittelet har jeg diskutert viktigheten av lærerens språk, der jeg har trukket fram lærerens formidling av læringsmål og fagspråk som viktig for elevenes læring. Mye tyder på at lærerens språk er viktig for elevenes læring og Dysthe (2001) poengterer at i det sosiokulturelle perspektivet er samtale den viktigste mekanismen for å overføre kunnskaper og ferdigheter. Säljö (2006) viser videre til at kunnskaper først eksisterer mellom mennesker i interaksjon, som fører til at individene vil overta deler av disse kunnskapene og senere kan bruke den i sin egen virksomhet og sin egen tenkning. Dette kan utdypes nærmere ved å tenke at en lærer deler sine kunnskaper til elevene gjennom samtale og bruk av fagspråk, som videre fører til at elevene senere kan bruke denne kunnskapen og fagspråket på egenhånd. Säljö (2006) viser til at kommunikasjon er en kompleks funksjon, der mennesker i interaksjon bruker samtale for å skape en felles forståelse av det som bli pratet om. Derfor vil elever som samarbeider kunne bruke språket mellom seg for å utvikle samme forståelse og dele kunnskap med hverandre. Når

elevene samarbeider i grupper i undervisningen er det også et viktig poeng at elevene har god kommunikasjon og snakker det samme språket.

Det kan som nevnt tidligere oppstå konflikter og uenigheter underveis i et samarbeid, og elevene nevner selv at «å prate sammen» og «å høre på hverandre» er mulige løsninger i en uenighet. Dette er i tråd med det Dysthe (2001) skriver om at språk og kommunikasjon er viktig for at et samarbeid skal fungere. Det at elevene bruker språket aktivt i samhandling kan derfor være positivt for samarbeidet faglig, men også med tanke på det sosiale. Ved at elevene bruker språket aktivt kan dette også føre til at elevene skaper en trygghet til å ytre sine meninger, og grunnlag for å løse konflikter og enighet, samt søke løsninger i fellesskap som trekkes fram som viktig i rammeverket (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 9).

Bruk av redskaper - mediering

I Vygotsky sin teori er det sentralt hvordan mennesker samhandler og bruker redskaper. Her trekker han inn *mediering* eller formidling, som blir brukt om alle typer av støtte eller hjelp som oppstår i læringsprosessen enten det er av personer eller ulike redskaper (Dysthe, 2001, s. 46). Dette kan være lærer eller medelever som fungerer som hjelp eller støtte, men det kan også knyttes til ulike intellektuelle redskaper som språk, bilder, symboler, eller fysiske redskaper som ulike baller, tidtaker og annet utstyr. De intellektuelle og fysiske redskapene blir sett på som ressurser vi bruker for å forstå omverdenen og for å kunne handle (Dysthe, 2001).

Vygotsky mener det er unaturlig å studere menneskers atferd og handlinger som noe isolert, og at handlingene måtte sees gjennom menneskelig samhandling og kulturelle verktøy (Witteck, 2012). Ifølge Vygotsky (Dysthe, 2001) kan læring og utvikling bare forstås når de sees i sammenheng med det sosiale og kulturelle livet der barnet deltar og læring foregår. Han understreker at de redskapene eller medierende midlene som inngår i det vi foretar oss, alltid er en viktig del av aktiviteten. Vi må undersøke både aktiviteten og de redskapene som benyttes for å forstå læreprosesser, og det er viktig å se på hvordan de benyttes, og på hvilke måter disse midlene utrunder og begrenser aktiviteten (Witteck, 2014).

Begrepet redskap er sentralt for å kunne beskrive, forstå og forklare hva læring og utvikling er (Säljö, 2006), og fagspråk er tidligere trukket frem som et viktig redskap for elevenes utvikling og læring i kroppsøvningsfaget. Elevene trekker frem ballspill i sine tanker om samarbeid, og man kan se på regler i ulike ballspill og idretter som et intellektuelt redskap. Disse reglene

ligger i kulturen til de ulike idrettene, og har vært praktisert på samme måte over mange år og som er satt. Kvikstad og Sandell (2016) nevner at «å respektere regler og resultat» er et viktig punkt i forståelsen av begrepet fair play. I dette ligger det at elevene skal følge de reglene som gjelder og respektere det å tape og å vinne. Elevenes tanker om samarbeid og ballspill kan kobles opp mot fair play, som kan sees på som en kulturell ramme i de ulike ballspillene. Selv om elevene ikke nevner fair play spesifikt, så virker det som at de vet hva som er de bestemte reglene og at det er en kultur for hvordan man skal behandle andre, samt hvordan ting skal foregå når de driver med ballspill og lagidrett. Dette poengterer elevene i intervjuene ved å trekke frem det at man ikke skal bli sur hvis andre ikke klarer noe, selv om det kan påvirke resultatet, eller om man kommer på lag med elever som ikke driver med ballspill selv.

Det er verdt å merke seg at eleven som driver med individuell idrett ikke bruker de samme språklige redskapene angående samarbeid som resten av elevene. Dette er noe en lærer bør være oppmerksom på i undervisning av samarbeid, for å kunne lede elevene til å utvikle samme språk. Noe som også kan hjelpe elevene med å skape gode samarbeid innad i gruppene sine. Ved at elevene bruker språk om for eksempel regler og fair play i idrett som et intellektuelt redskap kan det hjelpe dem med å skape en felles forståelse for den aktiviteten som skal gjennomføres.

Sonen for nærmeste utvikling

I det sosiokulturelle perspektivet antar man at menneskets forståelse og ferdigheter er i stadig utvikling (Säljö, 2006), og det kan gi grunn til å tro at mennesker hele tiden vil kunne utvikle mer kunnskap og ferdigheter innenfor ulike områder. Det kan derfor tenkes at alle elever har utviklingspotensialet i ulike aktiviteter i kroppsøvningsfaget, uansett forutsetninger. Det vil alltid være forskjeller på kunnskaper og ferdigheter hos elever innad i en klasse, og de vil mest sannsynlig oppleve at de lærer og utvikler seg i ulikt tempo. Vygotsky (Dale, 1996) beskriver det eleven kan her og nå som det eksisterende utviklingsnivået, der eleven kan løse problemer selvstendig. Dette viser da til ting elevene klarer å gjennomføre på egenhånd uten noen form for hjelp eller støtte. I forlengelsen av dette nivået finner vi den nærmeste utviklingssonen, som er det potensielle utviklingsnivået eleven kan oppnå under veiledning av en voksen eller i samarbeid med mer kompetente medelever (Dale, 1996). Elevene i intervjuene påpeker at de ofte arbeider sammen i undervisningen, noe som kan stimulere at læring skapes i den nærmeste utviklingssonen, særlig for elever som samarbeider med medelever som har mer kunnskap og ferdigheter i enkelte aktiviteter og øvelser. Den nærmeste utviklingssonen er derfor noe alle

mennesker innehar, og viser til at det finnes noe som vi ennå ikke mestrer, men som ligger innenfor rekkevidde (Säljö, 2006).

Tidligere i kapittelet er det nevnt ulike måter læreren kan dele inn elevene i grupper. Ved at elevene samarbeider i grupper vil de kunne dra nytte av hverandres kunnskaper og ferdigheter, der elever som trenger hjelp og støtte kan få dette av mer kompetente medelever. Her vil de elevene med mindre kunnskaper og ferdigheter kunne utvikle mer forståelse som skapes i den nærmeste utviklingssonen. Det kan tenkes at sammensetningen av gruppene som samarbeider ikke burde ha for stor spredning av kunnskap- og ferdighetsnivå. Dette med en tanke om at elever med høyt kunnskaps- og ferdighetsnivå har utviklet et fagspråk, og at elevene som trenger hjelp kan syntes at det blir for avansert. Dette kan igjen føre til at de som trenger hjelp og støtte ikke skjønner hva de skal lære, og føler mangel på mestring fordi forskjellen på kunnskap og ferdigheter blir for stor i forhold til de andre elevene. Hvis dette er tilfelle kan det føre til at elevene melder seg ut, og at det blir vanskelig for medelever å hjelpe til. Det kommer frem i intervjuene at elevene opplever lite tid til teknisk trening, særlig i volleyball. Det blir da utfordrende for noen elever, fordi de ikke mestrer aktiviteten like godt som de elevene som også har valgfag ballspill. Hvis spriket mellom elevenes ferdigheter blir for stort, kan det være at det blir vanskelig for elevene å hjelpe hverandre med læring i den nærmeste utviklingssonen. Det er et viktig poeng at de elevene som skal hjelpe og støtte andre medelever til å utvikle flere kunnskaper og ferdigheter, må ha et fagspråk innenfor den aktuelle aktiviteten. Ved at elevene bruker det samme språket sammen, kan det gi en bedre forståelse for de elevene som trenger hjelp og støtte.

Dysthe (2001) påpeker at det bør være et stort fokus på det potensialet elevene har, og ikke hva de ikke kan. Hun mener at god undervisning foregriper utviklingen og forutsetninger for endring, men at elevene bare jobber ut ifra eget initiativ ikke skaper optimale utviklingsforhold. Dette er fordi de da tilpasser undervisningen til det nivået de alt har nådd. På bakgrunn av dette kan elevene dra fordeler av å ha faste rammer i undervisningen, som peker elevene i den retningen som kan skape størst utvikling.

Ut ifra intervjuene kan elevenes erfaringer fra kroppsøvningsfaget tyde på at de elevene som mestrer volleyball godt blir etterlatt litt til seg selv i noen undervisningsøkter. Dette på bakgrunn av at læreren bruker tid til å hjelpe de elevene som ikke mestrer aktiviteten. De elevene som har gode kunnskaper og ferdigheter i volleyball blir satt til å øve videre på

elementer de i utgangspunktet mestrer allerede. Dette kan som sagt føre til at disse elevene får for lite utfordringer for å kunne stimulere videre utvikling. Dette kan også sees i sammenheng med det Dysthe (2001) sier om at det er viktig å strekke seg for at man skal kunne mobilisere læringsressursene maksimalt. For at dette skal være mulig er samhandling med andre som kan mer eller andre ting nødvendig for at det skal skje. De elevene som mestrer mye i volleyball, trenger derfor andre elever som kan mer eller mestrer andre elementer enn dem selv, for at de skal kunne utvikle nye kunnskaper og ferdigheter som ligger i den nærmeste utviklingssonen. Det finnes ulike måter å stimulere det behovet elevene har for mer utfordringer, som for eksempel at de får ulike oppgaver der de skal vise mer enn tekniske ferdigheter, som for eksempel taktiske ferdigheter i spill med medelever. Ved å kommunisere med medelevene sine, kan elevene utvikle sitt eget fagspråk om for eksempel volleyball med de elevene som trenger hjelp og støtte. Dette vil da gjøre det enklere for både de elevene som skal hjelpe og de som trenger hjelp for å utnytte maksimalt utbytte i den nærmeste utviklingssonen.

Stillasbygging

Det er tidligere i kapitlet diskutert ulike faktorer til at elevene øker sine kunnskaper og ferdigheter gjennom samarbeid. Wittek (2012) trekker frem Vygotsky sine tanker om at mens læring- og utviklingsprosessen pågår, kan læreren eller mer kompetente medelever bygge et stillas for eleven som trenger hjelp. Dette stillaset vil fungere som en støtte innenfor sonen for den nærmeste utvikling, og kan fjernes når eleven mestrer oppgaven på egenhånd. Dette stillaset kan brukes ved ulike anledninger, både av lærer og medelever. En lærer kan for eksempel bygge et stillas for elever ved å sette sammen grupper der det er elever som er mer kompetente som kan hjelpe sine medelever. På den måten vil elevene kunne lene seg på hverandre, da særlig de elevene som trenger hjelp og støtte. Denne tenkemåten kan også virke motsatt, på den måten at elever som er mindre kompetente vil trekke seg unna hvis ulikheten i nivåene blir for store.

Det er mange måter å undervise i kroppsøvfingsfaget, og et poeng som blir trukket fram om stillasbygging er at det dreier seg mye om grepene som læreren gjør i undervisningen, da knyttet til for eksempel å redusere grad av frihet i de ulike oppgavene. Med dette i bakhode kan det tenkes at danseoppgaven elevene snakker om i intervjuene har få faste rammer. Det kan føre til vanskelige forhold for å drive med stillasbygging, både for lærere og elever. Dette er fordi elevene som trenger hjelp og støtte får for mye frihet i arbeidsprosessen, og det kan bli vanskelig for dem å konsentrere seg om det hen ikke får til (Wittek, 2012).

Barker et al. (2015) viser til at en lærers observasjoner av elevenes roller i et samarbeid, kan hjelpe læreren med å se hvem som trenger veiledning og hjelp, og hvilken type veiledning som trengs. Hvis en lærer klarer å observere dette, kan man på den måten stille eleven overfor utfordringer som kan bidra til å bringe læringsprosessen videre, og da vil dette være vellykket stillasbygging (Witteck, 2012). Det er derfor viktig at læreren følger godt med når elevene skal samarbeide for å kunne gå inn i gruppen og være en støtte for de elevene som trenger det. Et stillas kan etableres i en gruppe som skal samarbeide om et gitt prosjekt, som for eksempel danseoppgaven elevene har vært gjennom. Kunnskapen vil da distribueres mellom læreren og mellom deltakerne i gruppa. Her kan innsiktene fra gruppemedlemmene utgjøre en felles kunnskapsbase som kan brukes i arbeidet, og deltakerne i dette fellesskapet bygger et stillas for hverandre (Witteck, 2012).

Det kan være utfordrende for en lærer å drive med stillasbygging for de elevene som mestrer mye og har gode kunnskaper og ferdigheter i kroppsøvningsfaget. Dette kommer fram i intervjuene der de elevene som mestrer volleyball godt, kan oppleve at de blir etterlatt til seg selv mens læreren hjelper de elevene som ikke mestrer aktiviteten. Her må læreren være oppmerksom på at det er mange måter å organisere samarbeid på, for eksempel kan man utfordre elevene til å utvikle andre egenskaper enn de rent tekniske, som taktiske ferdigheter og spill kombinasjoner. Det er viktig at læreren ikke glemmer disse elevene fordi de har gode ferdigheter, men utfordrer dem til å utvikle seg mer.

6.5 Oppsummering og konklusjon

Som kroppsøvningslærer er temaet om samarbeid noe som interesserer meg veldig. Jeg ser på samarbeid som en stor del av undervisningen i faget, og mener det er viktig at elevene blir eksponert for en slik arbeidsmetode, for å kunne dra med seg erfaringer til senere i livet. Dette er for at de skal lære hva det innebærer å skulle samarbeide med andre og at de kan bearbeide og lære seg teknikker for at samarbeid skal fungere. På denne måten tror jeg det er mange elever kan bli utfordret og vokse som personer.

Funnene viser til at elevene som er med i prosjektet har forskjellige erfaringer med hva samarbeid er. De trekker frem det å heie og skryte på hverandre og å gjøre hverandre gode som eksempler på godt samarbeid. Elevene er også enige om at samarbeid er knyttet opp mot ballspill og lagidretter, der jeg trekker noen linjer mot begrepet fair play som har vært gjeldene

i tidligere lærerplan (LK06), men som ikke er en del av den nyeste læreplanen i kroppsøving (LK20). Et interessant funn her er at en elev ikke nevner ballspill i sin forståelse av samarbeid, og han driver med individuell idrett. Det kan virke som at mange av tankene elevene har om samarbeid henger sammen med beskrivelser av temaet som ligger i den tidligere læreplanen (LK06), noe som kan tyde på at begrepet trenger en oppfriskning i skolen for å belyse de tankene som ligger i det nye rammeverket (LK20).

Elevene viser til at de har erfaringer med gode og mer krevende samarbeid, og det kan se ut som at det er et viktig poeng at elevene har felles mål for oppgaven som skal løses, for at samarbeid mellom elevene skal fungere optimalt. Det kommer også fram at elevene har behov for faste rammer i oppgaver som omhandler samarbeid, for at de skal ha de beste forutsetningene for å kunne hjelpe hverandre i forhold til læring og utvikling i faget. Gruppesammensetning kan være avgjørende for om og hvor godt elevene kan hjelpe hverandre i et samarbeid. Hvis det blir for stor forskjell i kunnskap- og ferdighetsnivå mellom elevene, kan dette påvirke elevenes læring, særlig om elevene har ulike mål med oppgaven. Elevene påpeker at det til tider går litt fort frem i enkelte oppgaver, noe som kan gi indikasjoner på at elevene trenger god tid til å øve på ulike aktiviteter, og trenger tid til å samarbeide effektivt i en gruppe.

Selv om prosjektet ikke omhandler lærerens erfaringer og synspunkt på samarbeid, så ser man at lærerens operasjonalisering av samarbeidsbegrepet spiller en stor rolle for elevenes forståelse av begrepet. Lærerens språk og begrepsbruk gjennom tilbakemeldinger og læringsmål gir elevene kunnskap om samarbeid som de kan bruke til å skape en felles forståelse av begrepet. Elevene som har valgfaget ballspill har tydelige læringsmål i dette faget og viser større forståelse for fagspråk rundt for eksempel volleyball, enn de som bare har kroppsøving på skolen og ikke tydelige nok læringsmål. Funn viser at lærerens tilbakemeldinger, gjerne i form av ros, viser til faglig og sosial utvikling. For at samarbeid skal fungere optimalt i en pedagogisk praksis er det viktig at læreren er en stødig stillasbygger, som bruker språket bevisst som redskap for at elevene skal få et maksimalt læringsutbytte. Elevene trenger dette for å oppnå den faglige og sosiale utviklingen som trengs for at samarbeid skal føre til læring.

I dette prosjektet har jeg undersøkt elevenes erfaringer med samarbeid, og sett på hvordan samarbeid kan føre til læring hos elevene. I videre forskning kunne det vært interessant å undersøke hvilke tanker lærere har om temaet og hvordan ulike lærere praktiserer samarbeid i

sin undervisning, og om dette kan ha en sammenheng med hvordan elevene tenker om samarbeid. Samarbeid er en stor del av vår hverdag som mennesker, enten det er på skolen, i privatlivet eller på jobb. Derfor ser jeg et stort behov for mer forskning om samarbeid og læring ved samarbeid i kroppsøvningsfaget for at dette skal bli en bra og velfungerende pedagogisk praksis i faget.

Litteraturliste

- Barker, D., Quennerstedt, M. & Annerstedt, C (2015). *Learning through group work in physical education: a symbolic interactionist approach*. Sport, Education & Society, 20(5), 604-623. DOI: 10.1080/13573322.2014.962493
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2020). *Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i fagfornyelsen (LK20)*. DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.8099>
- 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. DOI: 10.1080/17408989.2020.1761955
- Bråten, I. (red.) (2006). *Læring: I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dale, E. L. (red.) (1996). *Skolens undervisning og barnets utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Dysthe, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gisle, J. (2020, 08.04). *Fortolkning*. Store Norske Leksikon. Hentet fra <https://snl.no/fortolkning>

- Grelland, H. H., Eide, S. B., Kristiansen, A., Sævareid, H. I. & Aasland, D. G. (2014). *Samarbeidets filosofi*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Elevers verden – Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden – Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johnson, D. W., Johnson, T. R., Haugaløkken, O, Kr. & Aakervik, A. Osv. (2006). *Samarbeid i skolen – Pedagogisk utviklingsarbeid, samspill mellom mennesker*. Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag AS.
- Kirke- og undervisningsdepartementet & Aschehoug, H. & Co. (1991). Mønsterplan for grunnskolen. Aurskog: Printing Data Center AS.
<https://www.nb.no/nbsok/nb/2aef891325a059851965d5b8ac193de5#3>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvikstad, I. & Sandell, M. B. (2016). Kroppsøving og fair play-begrepet. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer*. (Utg. 1, 67-92). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Meld.St.28. (2015-2016) *Fag – Fordypelse – Forståelse: En fornyelse av kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1?q=fag>

- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Trådt i kraft 27.november 1998, sist endret 01. januar 2021. Lovdata https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Redelius, K., & Quennerstedt, M., & Öhman, M. (2015). Communicating aims and learning goals in PE: Part of a subject for learning? *Sport, Education and Society*, 20(2), 1- 15. DOI: 10.1080/13573322.2014.987745
- Rivas, M. F. & Mateos, M. E. (2019). Attitude of physical education teachers toward cooperative learning depending on the ownership and teaching experience. *Educ, Pesqui.*, 1-17. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945190409>
- Saabye, M. (Red.). (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020: Grunnskolen*. (Utg. 1). Oslo: Pedlex
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I. Bråten. (Red.). *Læring: I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. (s. 31-57). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Schaathun, W. A. & Schaathun, H. G. (2016, 08.22). *Mellom klassisk betinging og støttende stillas: Et utviklingspsykologisk perspektiv på ingeniørstudenters læring*. (221-240). DOI: <https://doi.org/10.18261/9788215027722-2016-14>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 11.05). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra <http://data.udir.no/k106/KRO1-04.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2015, 25.08). *Generell del av læreplanen (UTGÅTT)*. Udir. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2016, 18.03). *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/relasjoner-mellom-elever/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nno>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Overordnet del – Verdier og prinsipper i opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker – En innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Wittek, L. (2014). Arven fra Vygotsky. I J. H, Stray. & L. Wittek. (Red.). *Pedagogikk: En grunnbok*. (Utg. 1, 286-305). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informanter

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vedlegg 3: Kopi av godkjenning fra NSD

Vedlegg 4: Intervjuguide

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet

”[Hvilke erfaringer har elever med å samarbeide i kroppsøvfingsfaget]”?

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

Formål

Jeg er masterstudent ved Universitetet i Sørøst-Norge, der jeg tar en mastergrad i kroppsøving-, idrett- og friluftsliv. Jeg skal skrive en masteroppgave der vi ønsker å se hvordan ungdommer i ungdomsskolen ser på samarbeid i kroppsøvfingsfaget. Jeg ønsker å intervju 5 elever på ... trinn.

Vi ønsker å se på og spørre om temaer som samarbeid, kommunikasjon, det elevene lærer av undervisningen og syn på kroppsøving generelt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sør-øst Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å bruke elever ved denne skolen på bakgrunn av kjennskap til skolen og tilgang til intervjuobjekter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi vil bruke en kvalitativ tilnæringsmetode, der individuelle intervjuer er aktuelt. Under intervjuene vil det bli benyttet lydopptak for å kunne transkribere ved en senere anledning. Det vil ikke bli registrert navn eller noe som kan gjøre at deltakerne blir gjenkjent, det er 100 % anonymisert.

Hvis du velger å delta i prosjektet vil det innebære at du deltar på et individuelt intervju, som anslås å vare fra 30 min til en time. I forkant må du og foreldrene dine skrive under på et samtykkeskjema. Intervjuet vil omhandle temaer som samarbeid, kommunikasjon, relasjoner mellom lærer og elev og elev-elev, samt læring og kroppsøvfingsfaget. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak.

Alle foreldre vil få tilgang til å sjekke intervjuguide før intervjuene gjennomføres. På denne måten kan de komme med innvendinger om det er noe de mener må endres på.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som vil ha tilgang til opplysningene som samles inn er meg (studenten) som skriver oppgaven og mine veiledere Geir Grimeland og Jorunn Spord Borgen.
- Siden samtykkene vil bli samlet inn på ark, vil vi ha tilgang til et skap som låses. Det er bare jeg som har nøkkel til dette skapet. Samtykkene vil bli makulert etter levert oppgave.

Ingen av deltakerne vil kunne bli gjenkjent ved navn eller andre kjennetegn i publikasjonen, det vil bare publiseres sitater sagt av deltakerne. Lagt fram som "person 1, person 2 osv..".

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 20.05.2021. Etter endt prosjekt vil alle papirer med underskrifter og lydopptak bli makulert og slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Universitetet i Sør-øst Norge ved Jorunn Spord Borgen*, på epost Jorunn.S.Borgen@usn.no eller på telefon: 35 95 28 27.

- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, på epost paal.a.solberg@usn.no eller på telefon: 35 57 50 53 / 918 60 041
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Johnsen
Jorunn Spord Borgen

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

Madelen Lloyd

Eventuelt student

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Samtykkeskjema



Bakgrunn og formål

Denne undersøkelsen er en del av en masteroppgave på Universitetet i Sørøst-Norge, avdeling Bø, under masterprogram “Master i idrett-, kroppsøving og friluftsliv”. Problemområdet for intervjuet er “Hvilke erfaringer har elever med samarbeid i kroppsøvingsfaget?”.

Det vil bli gjennomført individuelle intervjuer som blir tatt opp på lydopptak. Elever som deltar vil ikke kunne bli identifisert på noen måte, man er 100 % anonym. Lydopptak og notater med transkribering vil bli makulert etter sensur.

Frivillig deltakelse

Å delta i undersøkelsen er frivillig og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn. Dersom du trekker deg vil også alle utgitte opplysninger bli anonymisert og makulert.

Samtykke (kryss av og signer)

Jeg har lest og forstått informasjonen om undersøkelsen og er villig til å delta.

Signatur foresatt

Sted/ Dato

Signatur elev

Sted/ Dato

Vedlegg 3: Kopi av godkjennelse fra NSD

19/05/2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Samarbeid i kroppsøving

Referansenummer

446068

Registrert

22.01.2021 av Madelen Lloyd Johnsen - 139895@student.usn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jorunn Spord Borgen, jorunn.s.borgen@usn.no, tf: 35952827

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Madelen Lloyd Johnsen, madelenlj@hotmail.com, tf: 99479878

Prosjektperiode

05.01.2021 - 07.06.2021

Status

10.03.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

10.03.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 10.03.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Vedlegg 4: Intervjuguide

	Tema	Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
1	Introduksjon	Hvem er eleven?	Kan du fortelle litt om deg selv?	Driver du med noe på fritiden?
2	Elevenes syn på kroppsøvningsfaget	Hvilket forhold har eleven til kroppsøvningsfaget?	Hva synes du om kroppsøvningsfaget?	Hva er det du liker/ ikke liker ved faget?
3		Hva slags aktiviteter vektlegger læreren i undervisningen?	Kan du fortelle litt om hva dere gjør i kroppsøving?	Eksempel på aktiviteter dere gjør ofte? Hvilke aktiviteter liker du best? Hvorfor? Hvilke aktiviteter liker du ikke så godt? Hvorfor?
4		Hvordan vektlegges elevenes interesser i undervisningen?	På hvilken måte får dere elever være med å bestemme fagets innhold?	Hvordan gjør dere det når dere får bestemme? Hva bestemmer lærer? Hva bestemmer dere?
5	Læring i kroppsøving	Hvordan foregår læring av nye temaer/aktiviteter	Hva vil det si «å lære noe» i kroppsøving?	Har du eksempler på noe du har lært i faget? Hvordan lærte du dette? Hvordan ble dette introdusert for dere? Snakket læreren med dere om hva dere skal lære? (før, under, etterpå?)

				Når visste du at du hadde lært det som var nytt?
6		Hva oppfatter eleven som meningen med samarbeid?	Hva tror du var grunnen til at dere skulle samarbeide i den oppgaven?	Forklarte læreren hvorfor dere skulle samarbeide?
7		Hvordan opplever elevene læring i samarbeidsoppgaver?	Hvordan kan dere som gruppe hjelpe hverandre med en samarbeidsoppgave?	På hvilken måte kan de andre elevene hjelpe deg med en oppgave?
8	Elevenes erfaringer med samarbeid.	Hvordan definerer eleven «samarbeid»?	Hva tenker du at «å samarbeide» betyr i kroppsøving?	Har du et eksempel på et godt samarbeid med andre elever (i faget)? Er det noe som er vanskelig, eventuelt hva?
9		Hvilke oppgaver har dere når dere samarbeider i kroppsøving?	Hvilke type oppgaver kan være en typisk samarbeidsoppgave i kroppsøvingsfaget?	Hva skulle dere lære da? Har dere ofte slike oppgaver med samarbeid i timene?
10		Hvordan foregår samarbeid i kroppsøvingstimen?	Har du eksempel på når dere samarbeidet om en oppgave i kroppsøvingstimen?	Hva gjorde dere da? Hvordan foregikk samarbeidet? Hvordan hjalp dere hverandre til å lære? Hvordan avsluttet dere oppgaven?
11		Hvordan settes gruppene sammen?	Hvordan ble gruppene satt sammen?	Er det noen du samarbeider bedre med enn andre? Får dere bestemme hvem dere vil samarbeide med?

12	Læreren som stillasbygger	Hvordan erfarer eleven kroppsøvlingslærer som "stillasbygger" i elevens læring?	Hvordan hjelper læreren din gruppen når dere har samarbeidsoppgaver?	Har du opplevd at du ikke får hjelp når du trenger det?
13			Kan du beskrive relasjonen du har til læreren din?	Hva føler du skal til for at lærer og elev utvikler en god relasjon?
14		Hvordan jobbes den nærmeste utviklingssonen med?	På hvilke måter får du hjelp av læreren din om det er noe som er vanskelig?	Hvordan blir undervisningen tilrettelagt? Hvis noe er lett/vanskelig. Blir det tildelt ulike oppgaver til elevene? Eller får alle samme oppgave hele tiden?
15			Kan du beskrive klasse miljøet dere har i klassen?	Hvordan kan kroppsøvlingsfaget påvirke klassens miljø på noen måte? Positivt/negativt?
16		Hvordan brukes samarbeid for å utvikle elevenes sosiale kompetanse?	Hva tenker du er viktig for at et samarbeid skal fungere?	Forklarer kroppsøvlingslæreren dere hvordan dere kan samarbeide om en oppgave? Hva slags tilbakemeldinger kan dere få av læreren underveis i oppgaver? Hva gjør elever for å få samarbeidet til å fungere? Hva forventer dere av hverandre når dere samarbeider?

				Hvordan løser dere uenighet?
17		Hvordan påvirkes elevrelasjoner av samarbeid?	Hvordan kan samarbeidsoppgaver hjelpe dere med å bli bedre kjent og få et godt klassemiljø?	Hva slags oppgaver fikk dere da? Har oppgavene ført til at dere ble bedre kjent?
18	Avslutning	Har eleven noe å legge til?	Er det noe du har kommet på underveis som du vil legge til?	

